

ALCANCES DE LA FUNDAMENTACIÓN

La fundamentación del Diseño Curricular en la provincia de Santa Fe enmarca la problemática educativa en la situación histórica y recupera las razones de la acción de educar subyacentes en la práctica misma y en las expectativas humanas vividas. Las opciones que se realicen sobre el para qué y el porqué enseñar y aprender estarán así cuidadosamente valoradas y justificadas, excluyendo los riesgos de la arbitrariedad¹.

La noción misma de fundamento necesita una previa explicación: el cambio operado desde el interior de la ciencia nos lleva a considerar los conceptos y creencias como disposición para responder a situaciones nuevas con espíritu abierto, reconociendo los defectos de los procedimientos anteriores, superándolos y no ordenándolos en rígidas estructuras formales. Se trata de buscar criterios que den cuenta de las diversas opciones de manera crítica y reflexiva, y de comprender razones que determinen metas y fines pero que también posibiliten la apertura y el reajuste de las mismas.

La fundamentación del Diseño Curricular Jurisdiccional es, en primer lugar, abierta pues permite el ejercicio efectivo de la libertad y de la responsabilidad cultural de los sujetos personales y sociales, y posibilita la realización de los niños y jóvenes.

En segundo lugar, es flexible, en tanto permite que los aspectos prescriptivos del Diseño Curricular, que le dan unidad al sistema educativo nacional y provincial, sean retomados desde los Proyectos Educativos Institucionales y desde los diferentes contextos donde se concretiza la acción educativa.

En tercer lugar, constituye un estilo viable; ya que posibilita propuestas coherentes y al mismo tiempo diversidad de proyectos que evidencien sus propios fundamentos y razones. Excluye, así, tanto los argumentos que se pretendan omniscientes, como los que impidan la posibilidad de justificación, posicionados en un relativismo arbitrario.

Finalmente, se trata de una idea cuya significatividad se sustenta en la medida en que ofrece criterios básicos capaces de responder a aspectos complejos y a aspectos educativos diversos y da lugar a Proyectos Educativos Institucionales propios que enriquecen el sistema. La fortaleza de una fundamentación se demuestra por su capacidad de posibilitar adecuaciones y reajustes en un marco de coherencia e integración.

MARCO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO

A MODO DE INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha producido en el contexto mundial un cambio significativo en las posiciones y criterios que han ordenado el debate educativo, con el propósito de dar respuestas a los nuevos desafíos que enfrenta la sociedad.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990) ha puesto de manifiesto la importancia y urgencia de maximizar los esfuerzos orientados a este ámbito y la necesidad de impulsar nuevas políticas y estrategias educativas.

En el Documento producido en Jomtien, se presenta la noción de **necesidades básicas de aprendizaje**, entendida como necesidades personales y sociales, sobre las que deberían basarse las políticas nacionales. En este sentido, el documento expresa: *Dichas necesidades comprenden tanto los instrumentos fundamentales de aprendizaje (la alfabetización, la expresión oral, la aritmética y la resolución de problemas) como los contenidos básicos (conocimientos, capacidades, valores) que necesitan los seres humanos para poder sobrevivir, desarrollar plenamente sus posibilidades, vivir y trabajar dignamente, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida y tomar decisiones fundamentales para seguir aprendiendo. El alcance de las necesidades básicas de aprendizaje y las maneras de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura e, inevitablemente, cambian con el paso del tiempo (Jomtien, 1990).*

En su declaración final, y como compromiso asumido por todas las naciones participantes, la Conferencia expone las demandas que se corresponden con la nueva visión de la problemática educativa :

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.
- Atender prioritariamente el aprendizaje.
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica.
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje.
- Fortalecer la concentración de acciones.

Con anterioridad a estos acuerdos internacionales, el Congreso Pedagógico llevado a cabo en nuestro país a comienzos del año 1988, sostuvo que la educación debe, desde la familia, transmitir, crear y recrear los valores culturales que permitan el desarrollo integral del hombre. Esta afirmación se postula así, como el *núcleo de la concepción integral de la educación, ya que todos los derechos humanos pueden resumirse en el derecho y en el deber de desarrollarse libremente como personas, en todos*

los planos de su existencia, formándose para la participación responsable, activa y creadora, en la realización social, política, cultural, científica, técnica y económica del país en un marco democrático y pluralista. (Congreso Pedagógico 1988).

La Ley Federal de Educación surge entonces como una respuesta a estos debates y se constituye en la expresión de una nueva posición en torno a la educación argentina. Desde este punto de vista, y en tanto texto con fuerza de ley, supone el reconocimiento de la necesidad de establecer un acuerdo nacional acerca de las concepciones de hombre, cultura, sociedad, educación, conocimiento y de los distintos marcos en los que se sustentarán las políticas educativas.

Asimismo, la Ley sostiene que cada jurisdicción debe plasmar, a través de sus políticas educativas y de sus propios diseños curriculares, la impronta de su historia, su peculiar cultura e identidad.

En este contexto, la provincia de Santa Fe asume el desafío de diseñar un sistema educativo equitativo, de calidad e integrado, consciente del compromiso y de la responsabilidad que su instrumentación implica, teniendo en cuenta su realidad regional, su inserción en el país y en un mundo afectado por un proceso de cambios profundos.

Nuestra provincia -en virtud del marco normativo de la Ley Federal de Educación, de los acuerdos del Consejo Federal de Educación, y siguiendo los principios contenidos en la Constitución Provincial- se propone la Transformación Educativa, mediante el desarrollo de acciones, entre las que se destaca:

- impulsar la renovación de los contenidos de la enseñanza y de todo el currículum;
- promover un nuevo modelo de gestión y de organización escolar;
- profundizar las políticas compensatorias en favor de los sectores más necesitados;
- propiciar la articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo.

ENCUADRE PEDAGÓGICO DEL DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe propone en este diseño algunos de los lineamientos básicos a partir de los cuales se han de construir los proyectos curriculares institucionales.

Educación

La *educación* se concibe como un proceso complejo, social e histórico, formador de la persona y de su experiencia. Al mismo tiempo, asumir una concepción de hombre como *persona que se realiza con los otros* supone reconocer en la educación la posibilidad de promover el desarrollo y la

realización del hombre de manera integrada y en sus múltiples dimensiones

En este sentido, es preciso convenir que *educar* consiste en afirmar lo que es propio del hombre, con el propósito de capacitarlo para valerse críticamente de los logros de la historia humana. Es, pues, gestar la posibilidad de apropiarse de ese legado común para enriquecerlo a través del desarrollo de las capacidades propias e inherentes a las diversidades personales.

Ante la complejidad de los factores que intervienen en la conceptualización y realización de la persona, es necesario promover una apertura a la diversidad de enfoques que sirven de soporte para conocer el complejo campo de la educación. No se trata de omitir, sino, muy por el contrario, de enfatizar la atención educativa dirigida a la concreción del sujeto que se educa, considerado en sus etapas vitales, en su singularidad y en sus vínculos de pertenencia.

Es en este marco que el sistema educativo provincial se propone crear condiciones que garanticen la igualdad de posibilidades para favorecer la formación de personas capaces de elaborar su propio proyecto de vida. Esto es, personas que se constituyan en ciudadanos responsables, protagonistas críticos, capaces de consolidar la vida democrática y de construir una sociedad más justa y desarrollada. Esta tarea, en cuanto a demanda y exigencia personal, requiere sólidas competencias cognitivas, sociales, expresivas y tecnológicas, sustentadas por una fuerte concepción ética de respeto a sí mismo y a la comunidad de pertenencia.

Los desafíos que se plantean a las escuelas las muestran como una institución compleja, cuya función es responder a ese tejido de interacciones que configura el marco social en el que cada institución se inscribe. En la actualidad, las escuelas enfrentan una tarea difícil, a la vez que imaginativa y crítica, como es la de iniciar un proyecto que, iniciándose al final del siglo XX, emerge como deseable para el siglo XXI.

Si bien las instituciones viven contextos conflictivos, procesos de globalización que las afectan profundamente, tiempos y espacios diferentes, ellas cuentan con iniciativas apropiadas para el desarrollo y ejecución de actividades y habilidades que les permitan enfrentar ese desafío. Es, precisamente, en el marco de los desafíos sociales que se reconoce la posibilidad de que la escuela genere cambios cualitativos, constituyéndose así en instrumento válido de crecimiento para los diferentes sectores sociales.

Evidentemente, es imposible abrir nuevos caminos sin atravesar crisis; sin embargo debemos reconocer la importancia de generar recursos para enfrentarlas, encauzarlas y resolverlas dentro de una dinámica constante.

Esta tarea requiere que la escuela haga conjugar el cambio en la organización institucional con el desarrollo de una propuesta curricular que

respete y atienda las necesidades básicas de aprendizaje de cada población escolar, integrándose a su propio contexto sociocultural.

Sobre la base del paradigma de la complejidad, las instituciones escolares son vistas como una red, entretejido o trama que responde a contextos comunitarios heterogéneos y dinámicos, donde se generan marcos de discusión-acción que, conjuntamente con el trabajo en grupo, resulten pertinentes para expandir y fundamentar los nuevos modelos de trabajo institucional. Es decir, que permiten nutrirse valorativamente de *lo nuevo* en integración y articulación con lo que ya se posee, para iniciar, así, un proceso de transformación gradual y reflexivo.

La inminente tarea de enfrentar el futuro con la incertidumbre que supone recorrer un camino que no está totalmente construido, muestra a la escuela en todas sus posibilidades de ser artífice de sus propios proyectos. De este modo, entendemos que la institución escolar se constituye en un centro de investigación curricular.

La *escuela* como institución social recrea y reproduce en los actores sociales, los valores y bienes culturales de manera continua, crítica y sistemática. Esto le otorga como función primordial asegurar el acceso al conocimiento socialmente válido y promover aprendizajes significativos. La escuela debe garantizar para todos los alumnos la posibilidad de acceder al logro de las competencias previstas para cada nivel de escolaridad.

Currículum

En el ámbito escolar, tanto desde la teoría como desde la práctica pedagógica, coexisten conceptualizaciones diversas del *currículum*, razón por la cual es preciso explicitar las opciones teóricas que sirven de marco al enfoque curricular sostenido por la jurisdicción.

La complejidad del proceso educativo requiere adherir a una concepción amplia que incluya: el conocimiento, las opciones respecto de la enseñanza y el aprendizaje, la dimensión institucional escolar y la necesaria inserción comunitaria.

En el currículum confluyen los fundamentos políticos, culturales, sociales, antropológicos, epistemológicos y pedagógicos que sirven de sustento a la acción educativa, por lo tanto puede considerárselo el lugar de encuentro de la teoría con la práctica educativa.

El currículum se desarrolla en un contexto sociocultural determinado que le confiere singularidad a la experiencia educativa. Por lo tanto, no es pertinente reducirlo a una mera presentación selectiva de saberes. Por el contrario, más que un plan estructurado de acciones educativas, constituye un marco referencial para resolver situaciones y problemáticas concretas de aprendizaje y de enseñanza en el ámbito escolar.

Se trata de un proyecto elaborado según parámetros culturales, perteneciente a una sociedad -por lo tanto, históricamente condicionado- que enmarca las actividades educativas, precisa sus intenciones y proporciona orientaciones adecuadas para quienes tienen la responsabilidad

de su implementación. Implica lineamientos flexibles, que dan respuesta a situaciones regionales e institucionales diversas.

El currículum de cada escuela es una experiencia que se construye en la interacción entre los equipos docentes, los grupos de alumnos y otros miembros de la institución, en un ámbito comunitario específico. La propuesta curricular se concibe, así, como un proyecto flexible y abierto. Es pues, una hipótesis de trabajo que es modelada en el transcurso de las situaciones concretas del aula.

EL CURRÍCULUM Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Si aceptamos que la integración de lo diferente es un desafío que se le presenta a la sociedad actual, la escuela, como ámbito público, puede ser un espacio privilegiado de concreción.

La **atención a la diversidad** siempre ha estado presente en el ámbito de la práctica educativa porque los alumnos tienen diferentes intereses, necesidades, estilos de vida, experiencias, ritmos de aprendizaje, capacidades, historias personales, condiciones culturales y sociales. Sin embargo, a partir de los supuestos sostenidos en este diseño, se complementa con el enfoque de la escuela de la diversidad desde la heterogeneidad, la diferencia y la pluralidad de sentido, caracteres, que se dan en ella convirtiéndola en una escuela integradora e inclusiva.

Dado que la sociedad muestra además desigualdades; una pedagogía de la diferencia debe acompañarse también de una educación equitativa.

Reconocer la diversidad significa ofrecer a los alumnos de sectores rurales, urbano-marginales, con necesidades educativas especiales, y a los adultos, una educación que valore las diferencias, procure alternativas para superar las desigualdades y evite la homogeneización. Con este propósito, la escuela partirá de los lineamientos esbozados en el Diseño Curricular Jurisdiccional para contextualizarlo, luego, en el marco institucional, según sus destinatarios, de manera tal que posibilite a los alumnos el acceso al currículum común.

Será necesario que la institución flexibilice los tiempos y espacios, los modos de agrupamiento de alumnos, mediante el reconocimiento de criterios de evaluación pertinentes y la utilización de recursos y metodologías adecuadas.

Aun si consideramos que la escuela no es la única institución social que deberá dar respuestas a la diversidad, ella orientará su accionar para brindar propuestas educativas que permitan a los alumnos progresar en los aprendizajes escolares, como un modo de evitar posibles fracasos, el abandono o la segregación de la escolaridad común.

A partir de estos supuestos, este documento presenta un modelo **pedagógico-didáctico** para pensar distintos modos de enseñar y de aprender.

El aprendizaje se constituye así en el eje articulador de las propuestas de cambio, de manera tal que *cómo enseñar* se orienta y se sustenta en concepciones acerca de *qué y cómo se aprende*.

LA PROPUESTA DIDÁCTICA DEL DISEÑO CURRICULAR

Caracterización

El *modelo didáctico* sustentado por este Diseño Curricular reconoce que el hecho educativo se articula desde **la interacción dinámica entre docentes, alumnos y contenidos**. Ellos conforman la tríada fundamental que posibilita la práctica pedagógica cotidiana. La ausencia de uno de los factores interactuantes vacía de sentido la experiencia de enseñanza y aprendizaje, e imposibilita el logro de las expectativas planteadas. Así, desde la posición teórica sostenida en este diseño, se reconoce la **construcción activa de significados** por parte de los alumnos, como propósito fundamental de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se trata, pues, de superar posturas históricas que oscilaron entre la valorización excesiva de los saberes y del docente como transmisor de los mismos, por un lado, y el desdén de los contenidos fundado en la excesiva confianza hacia los procesos autogestionarios de los alumnos, por el otro.

Contenidos

La acción educativa se orienta hacia la adquisición de **competencias** mediante la apropiación de conceptos, procedimientos, actitudes, normas y valores. Es en este sentido que se adopta un concepto amplio de contenido educativo, que supera la visión tradicional, en la que se lo limitaba a la explicitación de datos y conceptos provenientes de diferentes ámbitos disciplinarios.

En el Diseño, para destacar la importancia de que esta variedad de contenidos sea considerada en forma explícita, se los diferencia en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sin embargo, no podemos desconocer que, en la práctica, estos tres grupos se presentan de modo integrado. De hecho, constituyen una selección del conjunto de formas culturales, saberes, conocimientos científicos, cuyo aprendizaje se considera imprescindible para la formación de los alumnos, ya que han sido socialmente construidos y compartidos por los miembros de una comunidad.

Aprendizaje

Se concibe el *aprendizaje* como un proceso de construcción activa de significados por parte del sujeto que aprende. Este proceso implica la relación entre lo que cada uno sabe y puede hacer, y los nuevos contenidos que se han de aprender.

El aprendizaje no es un proceso lineal sino pluridimensional y dinámico, signado, con frecuencia, por avances desiguales, que requiere de constantes y múltiples reorganizaciones.

Durante la tarea de aprender, se pone en juego algo más que los aspectos cognoscitivos de las personas. Los afectos, la sensibilidad, los valores, las actitudes, los intereses, los estados de ánimo y la aptitud corporal, entre otros, son factores fundamentales que inciden en los logros o dificultades de aprender.

El aprendizaje se construye en interacción con el entorno; las otras personas, adultos o pares, son interlocutores relevantes que aportan perspectivas, modelos para imitar o superar, indicios, informaciones, recursos para favorecer u obstaculizar la tarea. Es en este sentido que se concibe al aprendizaje como un proceso de construcción conjunta, a partir de la cooperación, la confrontación de ideas y de significados, la búsqueda de acuerdos y consensos.

Enseñanza

Enseñar es, desde este marco referencial, algo diferente de la transmisión de contenidos. Se caracteriza como la intervención activa en la propuesta de situaciones de aprendizaje problematizadoras para permitir la interacción entre el contenido educativo y los esquemas de aprendizaje de los alumnos.

El modelo de enseñanza debe partir de las habilidades básicas que el alumno domina, de los esquemas conceptuales que posee, y de las valoraciones y actitudes desde las cuales contextualizará cada nueva experiencia que se le presenta -en tanto contenido que ha de aprender- de manera interesante y problematizadora. Esta concepción supone la realización, por parte del alumno, de una síntesis significativa entre el nuevo conocimiento a adquirir y el conocimiento que ya posee.

Cuando se considera la complejidad del proceso educativo, se comparte la preocupación por el análisis de los procesos de aprendizaje de los alumnos (*¿cómo aprenden?*). Para ello, es necesario, al mismo tiempo, ocuparse de los procesos y estrategias de enseñanza (*¿cómo enseñamos?*), atendiendo el proceso interactivo permanente que permite los aprendizajes en el marco de cada contexto específico.

Llamamos *estrategias de enseñanza* a los dispositivos que utiliza quien enseña para promover los procesos de aprendizaje y, en el contexto del enfoque explicitado, se requiere que las mismas:

- Promuevan la actividad de los alumnos y la reflexión sobre ella. Esto contribuye a la construcción y reconstrucción conceptual; imprescindible para el aprendizaje de los procedimientos propios de las distintas áreas curriculares.

- Atiendan a la diversidad individual y cultural de todos los alumnos.

- Promuevan la resolución de situaciones problemáticas que remitan a la cotidianidad u otros ámbitos de experiencia de los alumnos, y que se

vinculen con sus intereses, condición necesaria para que resulten significativos y para que acerquen el conocimiento escolar a la vida real.

- Reconozcan la potencialidad constructiva de los errores que se suscitan en los procesos de construcción de los conocimientos y procedimientos, ya que constituyen oportunidades privilegiadas para desarrollar procesos reflexivos y de aprendizaje.

- Permitan relacionar distintos campos del conocimiento, de modo significativo -no forzado-, para evitar los abordajes fragmentados, las superposiciones y las reiteraciones en la enseñanza.

- Estimulen el trabajo en grupo, favorezcan la comunicación, el intercambio, la confrontación y la discusión de ideas, opiniones, experiencias y modos de resolución, entre todos los participantes, en un marco de respeto por las opiniones y las producciones de los otros.

El aula como centro de recursos para el aprendizaje

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje ocurren en un ámbito grupal, condicionado por la concepción y el uso del tiempo y el espacio.

Concretar una respuesta alternativa requiere de cambios significativos en estos aspectos. **Aula** será todo lugar que permita promover la enseñanza y el aprendizaje; será, fundamentalmente, un espacio social de intercambio, más que un lugar físico.

Existe una vida del aula, como sistema social, abierto, de comunicación e intercambio. Allí se estructuran espacios y tiempos, se realizan agrupamientos flexibles de alumnos y docentes. Se trabaja cooperativamente, a través de ensayos, exploraciones, investigaciones, con la aceptación de los errores y sus modificaciones para el logro de procesos y productos. Es en relación *con el otro* como se aprende el mundo y a sí mismo, en un proceso de permanente interacción.

Si el acto pedagógico vincula los contenidos, la enseñanza y el aprendizaje, no puede soslayarse el contenido ético de la educación; menos aún, si consideramos que los contenidos socialmente significativos lo son - en una perspectiva histórico cultural- porque constituyen una construcción y apropiación individual y comunitaria de valores identificatorios. Estos valores son los que, en definitiva, dan sentido a la educación como fundamento de la construcción de proyectos personales.

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación educativa es una práctica fundamental que se plantea en el sistema educativo. Se manifiesta en múltiples y complejos aspectos relacionados con: las propuestas curriculares y editoriales, el proyecto institucional y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este hecho permite el desarrollo de una diversidad de modelos de evaluación, de acuerdo con el objeto que ha de evaluarse y con la finalidad que se persigue.

Es en el proceso de investigación evaluativa donde se da el interjuego de comprensión y de valoración; es decir que, allí, se conjugan aspectos teóricos y axiológicos. Por ello, si no se comprenden profundamente sus fundamentos teóricos, la evaluación se convierte en autoritaria y se legitima sólo por el lugar de poder desde el que se realiza. Pero, si, por el contrario, se destaca el sustento teórico de la evaluación y no se considera el carácter axiológico de la misma, dejando de lado el problema de la participación y del compromiso, puede convertirse en una discutible valoración parcial.

Es por estas razones que el abordaje de la evaluación se sustenta en una concepción filosófica, político-social y pedagógica en la que se encuentran implícitos -o explícitos- los criterios que orientan la atribución de valor. Consecuentemente, la evaluación debe convertirse en un proceso de diálogo, de comprensión y de mejoramiento de la práctica educativa.

En relación con el carácter axiológico de la evaluación, debe considerarse, como uno de los temas centrales, el problema de la participación activa de todos los sectores involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es necesario reconocer que este complejo proceso de evaluación no debe constituirse en una actividad burocrática, sino, y fundamentalmente, democrática.

Por lo anteriormente señalado, deben producirse cambios de perspectiva en relación con:

- el objeto de evaluación, ya que no sólo han de considerarse los alumnos y sus aprendizajes, sino todos los factores que influyen en el proceso educativo;
- sus protagonistas: debe crearse una cultura de participación, comunicación y colaboración que propicie la intervención de todos los actores que están involucrados en la acción educativa;
- su finalidad, que implica la búsqueda de recursos y estrategias para mejorar las prácticas pedagógicas a través de las decisiones que se adoptan;
- la acción del docente como investigador de su propia práctica;
- el compromiso explícito de los protagonistas y el respeto por los tiempos de aprendizaje de los alumnos;
- la acción de potenciar los aprendizajes de los alumnos y determinar logros y dificultades;
- la necesidad de su contextualización, es decir, tener en cuenta las peculiaridades del medio social y escolar en el que se realiza.

LA EVALUACIÓN INTEGRADA AL APRENDIZAJE Y A LA ENSEÑANZA

El perfil de evaluación propuesto en este Diseño implica la integración y la coherencia entre la evaluación y los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Supone también conceder similar importancia y atención tanto a los procesos como a los productos del hecho educativo. La caracterización amplia de contenidos curriculares adoptada (conceptuales, procedimentales y actitudinales) constituye otro elemento de prioritaria consideración en el momento de tratar la evaluación.

La evaluación se entiende -en este Diseño- desde una perspectiva formativa, por lo cual es globalizadora e integradora, con la intención de superar posturas que la reducen a una mera comprobación de conocimientos adquiridos. Por el contrario, se trata de un proceso continuo y complejo de valoración de las situaciones pedagógicas y de sus resultados para su comprensión y mejoramiento.

La concepción de **evaluación** por la que se ha optado en esta propuesta curricular implica una **estrecha articulación entre evaluación de procesos y evaluación de productos**. Evaluar un proceso de enseñanza y aprendizaje implica anticipar sus posibles productos, así como evaluar un producto da indicios acerca de la calidad del proceso. En este sentido, se puede señalar que el proceso de evaluación que realizan los docentes procura obtener variada información, interpretarla de acuerdo con determinado marco conceptual y tomar decisiones sobre sus prácticas en el aula.

Para ello se pueden identificar las siguientes fases atribuidas a la evaluación:

- **Inicial**: Permite determinar las características de la situación inicial acerca de los saberes y competencias que poseen los alumnos para la puesta en marcha de una secuencia futura de aprendizaje. La información obtenida sirve de base para la programación del proceso didáctico, ya que permite adecuar el mismo a las posibilidades reales de los alumnos. También contribuye a detectar las causas de determinados problemas que surgen en el proceso de enseñanza.

- **De seguimiento**: Orienta sobre los procesos didácticos y posibilita la toma de decisiones sobre el desarrollo de los mismos. La información obtenida permite fundamentar las acciones pedagógicas que se adopten, especialmente en relación a las expectativas de logro, la selección de contenidos y las estrategias pedagógicas utilizadas. Posibilita mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza ya que es inherente a los mismos.

- **Final**: Se realiza al concluir el proceso y sirve para analizar su desarrollo de una manera global. A través de ella se constata lo que se ha conseguido y se determina aquello que se podría y debería mejorar en el futuro.

Son estos criterios los que recomiendan privilegiar aquellos instrumentos y técnicas de evaluación que permitan apreciar las posibilidades de integración de los aprendizajes construidos en la escuela con situaciones reales. Al mismo tiempo, esos instrumentos y técnicas deben dar cuenta de la apropiación de distintos tipos de contenido por parte del alumno, ya que es fundamental evaluar no sólo lo que se sabe sino también lo que se puede hacer con ese saber.

En síntesis, definir si la evaluación ha de ser continua, cualitativa, formativa o integral, no es suficiente para indicar el mejor camino que permita la concreción de este proceso. Resulta fundamental que los docentes desarrollen su capacidad de interrogación y de búsqueda para encontrar las soluciones más adecuadas a su realidad y para llevar a buen término las propuestas educativas.

EN CONCLUSIÓN...

El **diseño curricular** es un **instrumento** para concretar la **transformación educativa**.

La propuesta jurisdiccional brinda orientaciones sobre los **marcos de referencia** que servirán de base para el desarrollo de los Proyectos Curriculares Institucionales.

Es en el ámbito de la institución y del aula donde el currículum se define, se revisa, se ajusta y se enriquece.

Desde esta perspectiva, la tarea diaria que se realiza en las escuelas y la historia construida por ellas hasta el presente son el punto de partida. Este diseño podrá posibilitar un análisis de las prácticas vigentes, redimensionarlas o resignificarlas, para responder a las exigencias sociales y culturales que competen al ámbito educativo.

CONSIDERACIONES ACERCA DEL NIVEL EGB

La repercusión de los complejos cambios de la vida actual han generado múltiples transformaciones. La escuela debe dar respuesta a estas nuevas necesidades; esto implica una mayor formación de competencias básicas que capaciten a los alumnos a resolver situaciones que a diario se le presenten.

De acuerdo con el marco de la Ley Federal de Educación la Resolución 30/93 del Ministerio de Cultura y Educación define la Estructura del Sistema Educativo Nacional, haciendo una caracterización de los niveles y los ciclos que los forman.

EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

1) Las principales finalidades de este nivel obligatorio son:

n Universalizar la cobertura de la Educación General Básica atendiendo distintas demandas de la sociedad:

- ético-políticas, *para asegurar la participación responsable, crítica y activa de los ciudadanos en la sociedad, y el fortalecimiento de la democracia.*
- científico-tecnológicas, *para garantizar el acceso a los códigos básicos de la modernidad.*
- económicas, *para promover el crecimiento y desarrollo del país y el desempeño productivo de los sujetos.*
- sociales, *para asegurar la igualdad de oportunidades.*

n Producir la homogeneización de los objetivos y de los resultados a partir de la heterogeneidad de los puntos de partida. Toda la población debe estar capacitada para manejar las competencias básicas, conocimientos, destrezas, actitudes, necesarios para un buen desempeño en la sociedad. Los alumnos de los sectores más carecientes deben tener acceso a resultados similares al resto de la población. Por ello este nivel actúa como mecanismo compensador de las desigualdades de origen económico y social.

n Constituir un modelo global que permita retener a los alumnos la mayor cantidad de tiempo posible, ofreciendo una formación básica de calidad y común en un tramo de extensión de la obligatoriedad hasta los catorce años de edad como mínimo.

2) La EGB tiene una doble función:

n Función propia: *posee un valor y características distintivas porque completa la escolaridad obligatoria, y porque tiene un sentido educativo en sí mismo con sus objetivos y contenidos curriculares específicos.*

n Función propedéutica: *asegura la educación post-obligatoria, en los demás niveles del sistema, sin discriminaciones de ningún tipo. El último ciclo de la EGB articula el paso a la Educación Polimodal.*

LOS CICLOS EN EL NIVEL EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

La EGB obligatoria es entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos. Cada ciclo se concibe como una unidad operativa en cuanto a la programación y secuencia de los contenidos, estrategias didácticas y formas de promoción. Con la duración de tres años, cada ciclo permitirá la integración del aprendizaje, complementando o reforzando los distintos contenidos en función de lo aprendido en los años anteriores del mismo ciclo.

De esta organización surge el trabajo en equipo de los docentes, con la figura del maestro coordinador; desarrollando la vinculación entre los espacios, los tiempos y agrupamientos en función de los acuerdos institucionales.

MARCO GENERAL PARA EL TERCER CICLO DE LA EGB

ENCUADRE GENERAL DEL TERCER CICLO DE LA EGB

Características del Ciclo

La Ley Federal de Educación establece que la Educación General Básica “es obligatoria y tendrá una duración de 9 años, a partir de los 6 años de edad, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos”.

Cada ciclo de la EGB tiene su función y unidad propia, es decir, valor y características distintivas, sentido educativo en sí mismo y perfiles específicos.

El tercer ciclo de la EGB, que va del séptimo al noveno año, debe dar respuesta a exigencias específicas que provienen, por un lado, **del sujeto de aprendizaje** y, por otro, **de la estructura misma del ciclo**.

En este sentido, se le plantea una doble cuestión problemática a la que deberá atender: una referida a la etapa evolutiva del sujeto de aprendizaje, entre los 12 y los 14 años de edad aproximadamente, y otra a la falta de historia que como unidad de ciclo posee en el actual sistema.

Si bien forma parte de la **unidad pedagógica de la EGB**, se diferencia específicamente de los ciclos anteriores, otorgándoles continuidad y culminando la educación obligatoria.

Le corresponde al Tercer Ciclo de la EGB dar respuesta a mayores exigencias de profundidad, de desafíos y de complejidad creciente, en orden a su estructura y organización curricular; pero también de articulación y continuidad con los dos primeros ciclos de la EGB y con el Nivel Polimodal.

En este sentido, da terminalidad a la formación integral básica para el desarrollo de competencias fundamentales que necesitarán las personas a lo largo de su vida. Al mismo tiempo, debe asumir su función orientadora, posibilitando la extensión de los ámbitos de experiencias de los alumnos para que puedan perfilar decisiones vinculadas con sus proyectos de vida y con las alternativas de estudio y/o trabajo.

Por esto, se contemplan en la organización curricular e institucional, instancias para el aprendizaje de competencias y para la orientación educativa y laboral, que preparen a los alumnos para la toma de decisiones respecto a futuras opciones.

Asimismo, la tarea de orientación debe estar al servicio del seguimiento personalizado, a fin de favorecer encuentros grupales en los que se profundicen conocimientos, se canalicen inquietudes, se aprenda a planificar el tiempo y utilizar los espacios, organizar actividades y mejorar estrategias de estudio.

La equidad y la atención de la diversidad es una constante que se presenta en toda la escolaridad obligatoria y se potencia en el Tercer Ciclo, dado que a las desigualdades propias del contexto social de procedencia de los alumnos, se integra la creciente diferenciación de intereses, expectativas y posibilidades propias del grupo.

La extensión de la obligatoriedad exige poner especial atención en los mecanismos que garanticen la retención de una población con características heterogéneas, a fin de asegurar oportunidades equivalentes para el desarrollo de las competencias básicas.

Desde el punto de vista pedagógico, esto requiere complementar la lógica de la homogeneidad que impera en las escuelas con una lógica de la diversidad que se haga cargo de los diferentes puntos de partida de los alumnos, orientando la acción educativa hacia el logro de resultados crecientemente equivalentes.

Un camino posible para hacer efectivo el principio de equidad en la educación es el de la organización de la institución, del trabajo en el aula y de la intervención del docente; que contemple las estrategias curriculares y metodológicas adecuadas a las necesidades y posibilidades de los distintos grupos de alumnos.

Articulación

La articulación -fijada por Ley Federal de Educación como una de las condiciones del sistema- tiene por finalidad profundizar los objetivos, facilitar el pasaje de un nivel a otro y la continuidad en los estudios, así como la movilidad y permanencia de los alumnos dentro del sistema educativo (Art. 9 y 12 de Ley 24.195).

Algunos aspectos a tener en cuenta para lograr la articulación tanto vertical como horizontal, que posibilite la unidad del sistema educativo, son los siguientes:

- Los fundamentos, el marco pedagógico y didáctico, los componentes del diseño y el encuadre institucional, el diagnóstico como base común.
- Criterios consistentes y alternativos de selección y secuenciación de contenidos de áreas e interáreas, por año.
- Enfoques coherentes en lo pedagógico y didáctico, para alcanzar las expectativas de logros de este ciclo, teniendo en cuenta los elaborados para los ciclos anteriores.
- Mecanismos de promoción que acompañen los enfoques y criterios.
- Entrecruzamiento entre el proceso de enseñanza y aprendizaje y los estilos de gestión y modos de organización institucionales¹.
- Enfoques integradores que ayuden a organizar los contenidos de las distintas áreas/disciplinas, que correspondan a un mismo año y a un mismo ciclo.
- Opciones curriculares que ofrezcan oportunidades a los alumnos para elegir la modalidad del Polimodal que sea más afín con sus intereses, aptitudes, preferencias, pero también que contemple las demandas de la comunidad.
- Inclusión de una base común para las necesidades educativas especiales.
- Trabajo cooperativo acerca de criterios de actividades y de acciones concretas, entre las instituciones escolares donde está situado el 7mo. año y las instituciones escolares donde se ubica el 8vo. y 9no. año.

Ver documento: **LA ARTICULACIÓN: UN COMPROMISO COMPARTIDO**, MEC, 1998.

Articulación escuela y comunidad

El desafío de cada escuela es buscar canales de comunicación y acuerdos con instituciones del quehacer cultural y productivo que posibiliten la realización de proyectos para la transversalidad. Esta articulación intenta priorizar la adquisición y el desarrollo de competencias básicas en diversos contextos de aprendizaje y de enseñanza.

ENCUADRE PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO

Sujeto Pedagógico

Se concibe al sujeto de aprendizaje como totalidad integrada en interacción con el sujeto que enseña y el objeto de conocimiento.

Abordar el sujeto es, en primer lugar, contextualizarlo en el tiempo histórico, social y cultural en el que se desarrolla. Es también ubicarlo en una institución escolar y en una situación de aprendizaje sistemático. En este sentido, participa de un vínculo que lo conecta con su entorno familiar y social, con el docente, con sus compañeros y con el objeto de conocimiento.

La etapa evolutiva por la que atraviesa el alumno está signada por cambios físicos profundos; constituye un momento de pasaje entre la infancia y la adolescencia. La brusquedad de los cambios orgánicos conmociona las estructuras subjetivas y cognoscitivas. El pensamiento y la acción son instrumentos básicos que tienen los adolescentes para elaborar el cambio.

Los modos de ser y comprender la realidad, estabilizados en los años de la infancia, deben ser redefinidos a partir de complejos procesos de pérdidas y de elaboración de los mismos.

Esto se entreteje, además, en un contexto social también signado por los cambios y las transformaciones profundas, con nuevos modelos de producción y organización y nuevos modelos sociales de funcionamiento y de relaciones.

El grupo, de gran importancia en este período, le permite sentirse contenido, creando una estructura relacional donde la interacción tiene la particularidad de posibilitarle la aprehensión de la realidad, la contención de lo afectivo, la elaboración de las pérdidas y la construcción de su propia identidad y autoestima.

Para comprender el aprendizaje que realiza el sujeto en el aula, es necesario considerar múltiples factores que intervienen, como la singularidad de los procesos cognoscitivos y afectivos que se ponen en juego. Los contenidos deben ser utilizados como hipótesis de trabajo que

orientan la búsqueda e indagación y no como entidades fijas o normas inalterables a ser transmitidas.

En el aspecto cognoscitivo, el alumno puede enfrentar tareas intelectuales de mayor complejidad y abstracción que en etapas anteriores; y ampliar los campos de opciones posibles, tanto en relación con los estudios como con el trabajo.

Sin embargo, no hay que olvidar que en el aprender se ponen en juego mucho más que aspectos cognoscitivos; los afectos, la sensibilidad, los valores, las actitudes, los intereses, los estados de ánimo y la aptitud corporal, entre otros, son factores fundamentales que inciden en los logros o dificultades del aprendizaje.

La toma de decisiones, por parte del sujeto, entraña compromisos y responsabilidades, que hacen de esta etapa de crisis también un período naturalmente favorable para la maduración personal y de la propia toma de posición ante la vida. En este aspecto, la formación en valores básicos centrados en el compromiso y el diálogo será una vía importante para superar “modelos” impuestos por la sociedad en la que el alumno se ve inserto.

Este ciclo avanza hacia la formación de competencias de complejidad creciente, hacia la sistematización de los conocimientos básicos y los modos de hacer, coherentes con el saber y con las demandas del mundo contemporáneo. Esta formación debe ponerse en acción como cimiento de un proceso de aprendizaje continuo, imprescindible para desempeñarse en distintos contextos y que conlleva la formación de ciudadanos autónomos, afectivos, críticos, participativos y solidarios.

La diversidad y la complejidad del universo del conocimiento para el logro de estas competencias deben dar lugar a un proceso curricular centrado en el aprendizaje sistemático de los contenidos referidos a campos del saber determinados, y en variadas experiencias y creaciones que enriquezcan la integración del

saber ↔ saber hacer ↔ saber vivir ↔ saber ser.

El perfil docente

Los docentes del Tercer Ciclo de la EGB podrán ser docentes del actual Nivel Primario o Profesores de Enseñanza Media con adecuada capacitación para conducir procesos de enseñanza y aprendizaje en determinados espacios curriculares del Tercer Ciclo de la EGB.

La organización del nivel en ciclos hace imprescindible el trabajo en equipos por parte de los docentes, para planificar en común, estableciendo graduaciones y logros. Ello tiene como propósito aprovechar mejor las experiencias, las especialidades, las actitudes de los docentes, el equipamiento del establecimiento y los espacios y los tiempos, en la organización curricular institucional.

Coordinador de Ciclo

En estos lineamientos hacemos referencia explícita a un actor que cobra importancia y novedad a partir de la transformación; es **el Coordinador de Ciclo**.

Se hace necesario en esta etapa, específicamente, perfilar el **Coordinador del Tercer Ciclo de la EGB** institucional, quien atenderá a la necesidad de fortalecer la construcción de la identidad, la unidad y la coordinación del ciclo.

En el contexto de la consolidación o creación de equipos institucionales, se debe promover el desempeño de la función de coordinador del Tercer Ciclo de la EGB.

El coordinador debe tener participación efectiva en la planificación, el seguimiento y la evaluación del PEI en su conjunto y, particularmente, en las cuestiones referidas al Tercer Ciclo de la EGB.

Podemos señalar, entre otras, las siguientes funciones del Coordinador del Ciclo:

- Resguardar la unidad de la EGB, construyendo la identidad del ciclo, independientemente de su localización.
- Orientar, evaluar, articular y supervisar las tareas pedagógicas y técnicas en el ciclo.
- Coordinar los proyectos de Orientación y Tutoría.
- Planificar con la Dirección y otros/as coordinadores/as de talleres, ciclos, departamentos los espacios de Opción Institucional.
- Organizar la participación del ciclo en el PEI y en otros proyectos.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje

Consideramos a **la enseñanza** como un proceso que facilita la construcción del conocimiento, la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos. Provoca el contraste de las adquisiciones más o menos espontáneas en la vida cotidiana con las de carácter científico, propio de las áreas disciplinares que se imparten en la escuela.

Es una práctica social que se realiza con intencionalidad educativa orientada a fines considerados deseables, involucrando moralmente a quien la realiza. Responde a necesidades que van más allá de los actores directos de la misma, comprometiendo al conjunto social que le imprime su sentido total. Por ello decimos que es una actividad compleja, referenciada por el contexto; de allí sus múltiples determinaciones.

La enseñanza se desarrolla en escenarios siempre singulares: la escuela, el aula. Lo que ocurre en las aulas no depende sólo de lo que deseen sus protagonistas, sino que está en relación con el proyecto institucional, su estructura organizativa y administrativa, y con los recursos físicos y sociales disponibles.

La tarea de enseñar intenta generar experiencias de aprendizaje. Para ello no basta con saber acerca de un cuerpo disciplinar; se trata de trabajar, a partir de la selección de adecuadas estrategias didácticas, con el contenido que va a ser enseñado, de modo tal que sea capaz de provocar procesos de pensamiento lógico y autónomo y fortalecimiento de capacidades y habilidades propias del ciclo.

El aprendizaje es concebido como un proceso constructivo y de atribución de significados. Esto implica integrar los nuevos conocimientos a los esquemas de comprensión de la realidad que poseen los alumnos. Desde este encuadre, se pone de relieve la actividad del sujeto como elemento mediador entre los procedimientos didácticos y los resultados del aprendizaje.

La construcción de significados va más allá de la consideración de los procesos cognoscitivos. Involucra al alumno en su totalidad: intereses, motivaciones, formas culturales, posibilidades intelectuales, conocimientos y experiencias previas impregnan y orientan dicha significatividad.

En solidaridad con este enfoque, se destaca la importancia del potencial significado psicológico y la relevancia socio-cultural de los contenidos seleccionados, como generadores de experiencias de aprendizaje. En este último tramo de obligatoriedad escolar, dichas experiencias facilitarán en los alumnos las mejores decisiones vinculadas con sus proyectos de vida y con las alternativas de estudio y/o trabajo.

Un aprendizaje realizado significativamente tiene un elevado valor funcional en el sentido de promover el avance permanente hacia nuevos logros.

El aprendizaje y la reflexión sobre dicho proceso es un objetivo primordial en esta etapa escolar, posibilitadora de actividades de abstracción creciente. El aprender a aprender se constituye en un eje que atraviesa el abordaje de los contenidos de las áreas y disciplinas.

Finalmente, los aprendizajes también deben tener un espacio curricular relevante. Los procesos de definición de la propia identidad, característicos de la pubertad, encuentran en el grupo una contribución privilegiada. Además de formarlos para los valores que regulan la convivencia, estos procesos inte-raccionales participan en la misma elaboración de las estructuras de pensamiento, de aquí su doble importancia.

Las estrategias didácticas

El encuadre pedagógico y didáctico del Tercer Ciclo de la EGB se traduce en orientaciones para la selección, el diseño, la conducción y la

evaluación de las estrategias de enseñanza, entendidas como los dispositivos que utiliza el docente para promover los procesos de aprendizaje.

Se requiere que las estrategias didácticas :

- promuevan la actividad de los alumnos y la reflexión sobre dicha actividad;
- favorezcan la interacción entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos a aprender;
- atiendan a la diversidad para el logro de aprendizajes equivalentes por parte de los alumnos con necesidades especiales;
- promuevan la resolución de situaciones problemáticas;
- reconozcan la potencialidad constructiva de los errores;
- permitan relacionar distintos campos del conocimiento;
- aborden de modo integrado la enseñanza de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales;
- tomen en cuenta, de modo explícito, el carácter transversal del aprendizaje de la lengua, de los procedimientos propios del pensamiento lógico, reflexivo y crítico, y de los valores que rigen la convivencia;
- aborden, cuando sea pertinente, temas que requieran tratamiento transversal;
- asuman diversas modalidades de organización, tales como proyectos, talleres, laboratorios, seminarios, investigaciones, entre otras;
- estimulen el trabajo en grupo, favoreciendo la comunicación, el intercambio, la confrontación y la discusión de ideas;
- atiendan a la motivación de los alumnos y estimulen su curiosidad;
- constituyan un instrumento apropiado para la evaluación permanente de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR Y SUS COMPONENTES

Expectativas de logros

Constituyen el componente curricular que explicita las intencionalidades educativas y prescribe los aprendizajes cuyo logro equitativo debe garantizarse a los alumnos. Esta propuesta curricular incluye expectativas de logros por área y por ciclo.

Acerca de los contenidos

Los contenidos responden, al igual que en los otros niveles y ciclos, a un concepto amplio y renovado que supera la concepción tradicional que limitaba su alcance a los datos y conceptos provenientes de diferentes campos disciplinarios.

Esto requiere asumir su complejidad creciente y su variedad; tener en cuenta otros criterios epistemológicos. Los contenidos abarcan conocimientos, valoraciones, actitudes, habilidades, métodos, procedimientos, etc. que se ponen en juego en la escuela, tanto implícita como explícitamente.

La distinción entre contenidos es, en primer lugar, y sobre todo, de naturaleza pedagógica y epistemológica. Es decir, plantea la conveniencia de adoptar un enfoque determinado en la manera de trabajar los contenidos seleccionados.

Se los clasifica en: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; sin embargo, hay que tener en cuenta que en la práctica concreta deben presentarse de forma integrada, tal como sucede en las situaciones reales.

Los contenidos conceptuales comprenden el universo de conocimientos: conceptos, hechos, teorías, que configuran los diferentes campos del conocimiento y de cada disciplina.

Los contenidos procedimentales comprenden estrategias, habilidades, reglas, técnicas, métodos, etc. que se emplean para producir, construir el conocimiento en cada área; o para operar sobre objetos y conceptos. Incluyen estrategias cognoscitivas generales para abordar distintos campos conceptuales, modos de aproximación específicos de cada disciplina, modos de creación, de habilidades instrumentales que posibilitan el “saber hacer”, el “saber actuar” y el “saber utilizar”, entre otros.

Los contenidos actitudinales comprenden normas, actitudes, valoraciones, disposiciones para el desarrollo y el compromiso de las personas, hacia el aprendizaje y la interacción social.

Criterios de selección de contenidos

La selección de contenidos propuesta se ha hecho a partir de los CBC para la EGB, los que se han fundamentado, especificado, reorganizado, complementado y priorizado en función de las características, las peculiaridades y el encuadre del Diseño de la Provincia de Santa Fe.

Criterios que han orientado la selección:

- Relevancia social y cultural
- Especificidad
- Actualización disciplinar
- Funcionalidad
- Significatividad
- Complejidad creciente

Organización de los contenidos

En la propuesta de la EGB, los contenidos se presentan organizados en áreas curriculares, tendiendo a un recorte disciplinario más definido a medida que avanzamos en los ciclos.

Las áreas representan un conjunto de disciplinas que guardan entre sí afinidad, tanto por su naturaleza temática como por su tratamiento metodológico. Es unidad que incluye pluralidad de saberes, posibilitando el abordaje de los mismos desde un enfoque integrador.

Al presentar el conocimiento como unidad significativa, le otorga mayor validez psicológica y didáctica. El modelo por área facilita la enseñanza de las ideas fundamentales al posicionarse en ejes organizadores de cada disciplina.

La organización curricular por áreas se orienta por los criterios de secuenciación, jerarquización y complejidad creciente.

A medida que se avanza en los ciclos se van perfilando los diferentes saberes que conforman las áreas introduciendo gradualmente al alumno en la lógica propia de cada disciplina.

La configuración de las áreas no se establece solamente sobre la base de los contenidos y métodos de las disciplinas, sino que en ellas confluyen aspectos epistemológicos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos específicos. Estas áreas se seleccionan según los objetivos de los ciclos y/o niveles.

El Tercer Ciclo mantiene esta estructuración por áreas en la que la fuente disciplinar gana importancia, ya que debe respetar con mayor profundidad su estructura, tanto en lo conceptual como en los rasgos claves de su metodología.

Si bien los docentes de cada especialidad harán sus aportes enfatizando la especificidad del contenido disciplinar, no deberá perderse el sentido del área como unidad. Esta organización favorecerá un enfoque didáctico más integrado (multidisciplinario, interdisciplinario, transdisciplinario) y el trabajo cooperativo de los docentes.

La transversalidad

A pesar de los distintos enfoques que existen sobre este término, aparecen nociones que son comunes como los de: “cruza”, “atraviesa”, “produce desvío” y fundamentalmente “integra”.

La transversalidad hace referencia a temas, contenidos, problemas, etc. que atraviesan: la escuela, los contenidos de las áreas en los distintos años, ciclos y niveles de la escolaridad y los proyectos institucionales. Por ello, deben ser asumidos como responsabilidad compartida por todos los miembros de la comunidad educativa.

Se puede entender así que: “Los contenidos transversales son aquéllos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias, y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y/o actitudes de interés general. Generalmente, su tratamiento requiere un encuadre ético que desarrolle actitudes cuidadosas y de valoración hacia la propia persona, la comunidad y el ambiente natural. Requieren del aporte de distintos niveles de complejidad y profundidad, según los saberes previos, los intereses y otras cuestiones que sólo es posible precisar en el nivel de cada institución escolar. Por eso parece conveniente que, en el Diseño Curricular, los contenidos transversales se encuentren clara y diferencialmente especificados, aunque luego se trabajen en los horarios previstos para áreas o disciplinas, o en los talleres interdisciplinarios, a través de proyectos especiales.” (CFCyE; Serie A n° 8, 1994).

La transversalidad de los contenidos. Temas transversales

Existen contenidos que, aun cuando su tratamiento sistemático se incluye dentro de alguna de las áreas curriculares propuestas, tienen carácter transversal. Es el caso del aprendizaje de la lengua, de los procedimientos propios del pensamiento lógico, reflexivo y crítico y de los valores que rigen la convivencia.

Estos contenidos son transversales porque:

- Se requieren, como instrumentos o condiciones básicas, para el aprendizaje de los contenidos de todas y cada una de las áreas curriculares. Ejemplo de ello es el hablar, el escuchar, el escribir, etc., los procedimientos propios del pensamiento lógico, reflexivo y crítico y los valores que rigen la convivencia: la solidaridad, la paz, la libertad, el amor, el respeto por la vida, por las diferencias...

- Los contenidos específicos de cada área curricular proporcionan los contextos que los conectan con experiencias concretas. Se propone la configuración de temas o ejes: convivencia, salud, ambiente..., que permiten la reorganización de contenidos curriculares para el tratamiento de **temas de demanda social**.

- Su aprendizaje debe ser asumido como responsabilidad compartida por todos los miembros del equipo docente y propiciado a través de todas las actividades en las que participan los alumnos, sean de carácter curricular o institucional.

VER DOCUMENTO: LA TRANSVERSALIDAD, LA ESCUELA Y SU COMPROMISO CON LA COMUNIDAD, MEC, 1998.

La evaluación

Se la concibe como una instancia de valoración reflexiva que nos da a conocer cómo ocurren en el aula las actividades de aprendizaje grupales e individuales, permitiendo su mejor comprensión. La evaluación se encuentra en interacción recíproca con los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que debemos pensarla integradamente a los mismos. Repensar la evaluación implica nuevas formas de enseñar y aprender.

Hay que destacar la importancia de los procesos individuales en esta problemática: considerar de dónde parten los alumnos en su diversidad y cuáles son sus logros. Más que los resultados importa seleccionar estrategias que permitan a los docentes tener indicios de los diferentes procesos de aprendizaje y comprensión que realizan los alumnos, atendiendo a su singularidad psicológica, social y cultural.

Sobre esta idea de evaluación de los procesos a los efectos de su mejoramiento, recuperamos el sentido educativo de la misma: importa conocer cómo están logrando (o no) determinados conocimientos, habilidades y actitudes. Detectar temprana-mente los errores y dificultades facilita tanto al docente como al alumno actuar en el momento adecuado.

Es oportuno señalar, teniendo en cuenta las características de creciente autonomía intelectual que manifiesta el alumno en esta etapa evolutiva, la necesidad de generar paulatinamente experiencias de autoevaluación. La evaluación, desde el punto de vista cualitativo, no es propiedad particular del docente sino terreno compartido entre éste y el alumno. Evaluarse es también formarse. Autoevaluación y autonomía no pueden dissociarse. Debemos dar lugar, progresivamente, a instancias autoevaluativas que promuevan el ejercicio responsable de la autonomía. Sólo así es formativa y ayuda a crecer.

LA ESTRUCTURA CURRICULAR. LOS ESPACIOS CURRICULARES

La estructura curricular es la matriz que permite organizar los contenidos a enseñar, dando unidad de sentido a la propuesta pedagógica. Para ello, organiza y distribuye en el tiempo los contenidos a enseñar en un tramo del sistema educativo, define las relaciones entre ellos, y los agrupa en determinados espacios .

ES LA MATRIZ	QUE ORGANIZA Y DISTRIBUYE EN ESPACIOS CURRICULARES	LOS CONTENIDOS A ENSEÑAR EN UN TRAMO DEL	ASIGNA CARGA HORARIA Y DEFINE LAS RELACIONES
--------------	---	---	---

SISTEMA EDUCATIVO ENTRE ELLOS

La estructura curricular concreta la propuesta pedagógica para el ciclo y a ella pueden subordinarse las demás variables. Sin embargo, cabe destacar que la Estructura Curricular no abarca la totalidad de una propuesta educativa, sino que está asociada con otros factores que condicionan los procesos de transición e inciden sobre las decisiones a tomar, hasta tanto ellos sean modificados.

Cuadro de estructura curricular base

La estructura Curricular del Tercer Ciclo de la EGB comprenderá los siguientes espacios curriculares:

LENGUA
MATEMÁTICA
LENGUA EXTRANJERA
EDUCACIÓN FÍSICA
TECNOLOGÍA
EDUCACIÓN ARTÍSTICA
CIENCIAS NATURALES
CIENCIAS SOCIALES
FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA
ORIENTACIÓN Y TUTORÍA
ESPACIO DE OPCIÓN INSTITUCIONAL

Si bien hay asignada una carga horaria que debe cumplirse, es importante poner el acento sobre los nuevos modos de gestión institucional y de uso de los espacios y los tiempos. De esta manera, se pueden superar inconvenientes por falta de carga horaria, poniendo en práctica diferentes opciones, de acuerdo a las necesidades y a las posibilidades, ya que estos modelos permiten interrelaciones entre espacios curriculares e integraciones entre áreas, modalidades de trabajo, diversos usos de una misma aula, de un mismo material didáctico, del lugar de recreación, etc..

Estructura Curricular para 7mo. año.

Espacios Curriculares	Nº horas Semanales (*)
Lengua (**)	5
Matemática (**)	5
Ciencias Sociales (**)	4
Ciencias Naturales (**)	4
Formación Ética y Ciudadana (**)	2
Espacio de Opción Institucional (**)	
Educación Artística Música Plástica	1
Educación Física	2
Lengua Extranjera	2
Tecnología	2
	30

(*) **Horas de 40 minutos, en lo posible organizadas en bloques de 80 minutos.**

(**) **Espacios curriculares asumidos por el Maestro de 7mo. año de la EGB.**

Estructuras Curriculares para 8vo. y 9no. año.

Lengua
Matemática
Lengua Extranjera
Educación Física
Ciencias Naturales

Ciencias sociales	
Tecnología	
Formación Ética y Ciudadana	
Espacio de Opción Institucional	Proyectos, Orientación y Tutoría
Ofertas Educativas Complementarias	

Las escuelas adecuarán progresivamente en los próximos cinco años sus cargas horarias a los acuerdos federales. En este sentido, en la Provincia de Santa Fe existe una gran variedad de planes de estudio, lo que justifica una adecuación gradual a las cargas horarias óptimas.

Sin embargo, esta gradualidad estará enmarcada por los decretos y resoluciones que regulan la implementación del Tercer Ciclo EGB en la Provincia, cuyos principios han sido expresados claramente por las autoridades:

- Necesidad de resguardar la estabilidad docente
- Creación de las condiciones para que todos los alumnos santafesinos terminen la escolaridad obligatoria.
- Equidad en la oferta educativa de base para todos los alumnos.

Caracterización y tipos de espacios

Los contenidos educativos se distribuyen en espacios curriculares, para ser enseñados y aprendidos de un modo determinado.

Los espacios curriculares:

- Delimitan el conjunto de contenidos educativos, provenientes de uno o más campos del saber, de una o varias áreas y del quehacer socio-cultural, articulados en función de criterios que le dan coherencia (epistemológicos, filosóficos, pedagógicos, psicológicos, etc.), para ser enseñados y aprendidos **durante un determinado tiempo escolar**.
- Adoptan distintas formas de organización curricular: materia, taller, seminario, laboratorio, etc..
- Están a cargo de uno o más docentes con la formación específica en el/o los campos de conocimiento que incluye.
- Cada espacio constituye una unidad autónoma de acreditación.
- Implican flexibilidad y articulación.

Esta propuesta abarca espacios curriculares de definición provincial y de Opción Institucional.

Proyectos, Orientación y Tutoría

Este espacio posibilita poner en acción las nuevas formas de gestión, los roles del docente, la utilización de espacios y tiempos, que actualmente están en la escuela, de una manera flexible, abierta y complementaria.

La función orientadora en el tercer ciclo adquiere una relevancia particular debido a las características del mismo y a las necesidades de los destinatarios, por eso se ha dispuesto de un tiempo y un espacio específicos para cumplir con esta función.

La responsabilidad de este espacio recae sobre todos los docentes, sin embargo es necesaria la figura de un docente que coordine.

La finalidad de este espacio curricular es que los alumnos:

- puedan ser orientados respecto de sus propios aprendizajes en las distintas áreas de conocimiento, contribuyendo así a la retención de los alumnos y a la conclusión satisfactoria de sus estudios obligatorios;
- logren el análisis de alternativas, la toma de decisiones y la responsabilidad de sus consecuencias;
- conozcan sus aptitudes, habilidades, intereses, aspiraciones y limitaciones, para poder conocerse mejor a sí mismos y realizar así mejores elecciones;
- establezcan relaciones entre los intereses y características personales y las diversas opciones de estudio y laborales;

- se informen de los requisitos, oportunidades y necesidades de los futuros estudios y/o actividades laborales, para ampliar el horizonte de posibilidades de las opciones;
- descubran actividades relacionadas con la educación no formal para que conozcan otros espacios opcionales;
- aprendan a trabajar cooperativamente y a comprender las ventajas que esta opción implica;
- aprendan a usar los tiempos y los espacios;
- se pongan en contacto con alumnos de otras escuelas, de otros niveles y con otras instituciones, de manera que se favorezca la articulación con el Polimodal y el mundo del trabajo.

El Profesor Tutor

La Provincia de Santa Fe ha implementado la figura del *Profesor Tutor*, medida que no ha tenido precedentes en otras provincias. Los alumnos pueden contar con un docente que se ocupa de sus dificultades en referencia a sus estudios, a la relación con sus compañeros y con la dinámica Institucional, a su integración en la escuela como participante activo y como integrante de una comunidad con la que ha creado lazos significativos.

El Profesor Tutor “está a cargo de cada alumno en particular y del grupo en general, brinda a la escuela una mirada integral, tanto de los aspectos ligados al aprendizaje como a la historia familiar o a la inserción social de cada alumno y del grupo, promueve la integración de los alumnos en el grupo, procurando que se respeten las diferencias individuales, fomenta la participación del grupo en las actividades de la Escuela, orienta y asesora a padres y alumnos sobre el proceso de aprendizaje, facilita el intercambio entre los profesores y los padres de los alumnos, participa como mediador en los conflictos que se generan en el grupo, ayudando a clarificarlos y resolverlos, promueve el establecimiento de pautas de convivencia, basadas en la solidaridad y la responsabilidad, facilita la información amplia y concreta sobre servicios existentes en la comunidad en las áreas de salud, el deporte y la cultura, estableciendo los nexos y acordando con las instituciones el aprovechamiento de dichos servicios para los alumnos” (carta del Subsecretario de Educación a los Directores Regionales, 14 de diciembre de 1998).

Sin embargo, la responsabilidad de la tutoría de los alumnos recae en la institución educativa. La contención de los alumnos debe expresarse en un compromiso de acción que forme parte del PEI y que involucre a todos los actores de la institución.

Espacios curriculares de Opción Institucional

Estos espacios serán ofrecidos por las instituciones conforme a las posibilidades, para el tratamiento de las cuestiones planteadas en los Lineamientos para el Diseño Curricular Jurisdiccional y para lo que se considere pertinente.

Las instituciones podrán diseñar estos espacios como:

1. Instancias de opción de proyectos para los alumnos, ofreciendo diversas alternativas entre las cuales puedan elegir según sus intereses, preferencias o proyectos personales; o contemplando un número reducido que no dé tantas posibilidades en el interjuego de las opciones. Éstas posibilitan la puesta en marcha de **proyectos para la transversalidad**.

Los proyectos pueden tener su origen en: (no excluyente)

- un área, disciplina o interáreas; tratando de posibilitar lo interdisciplinario y lo transdisciplinario;
- demandas del grupo escolar o de la comunidad;
- la institución, a partir del PEI.

2. Instancias de trabajo, realizando reagrupamiento de alumnos y/o respondiendo a exigencias/necesidades curriculares institucionales. Algunas alternativas (no excluyentes):

- inclusión de una segunda lengua (para las escuelas que actualmente tengan otro idioma; que no sea el inglés)
- profundización de algunos contenidos de las áreas;
- proyectos que integren contenidos entre áreas;
- talleres de integración y trabajo;
- instancias de articulación con el Polimodal que familiaricen a los alumnos con algunas modalidades;
- proyectos tecnológicos.

Espacio de Definición Institucional (EDI)

El Acuerdo A-16 del Consejo Federal de Cultura y Educación establece para el Tercer ciclo de la EGB nueve espacios curriculares de carácter obligatorio para todo el país, y deja abierta a cada Provincia la posibilidad de enriquecer esta estructura con Proyectos generales, articulaciones, tutorías, espacios de definición institucional, etc.

La Provincia de Santa Fe ha tomado decisiones para garantizar las posibilidades de cumplimiento y el mejoramiento de la calidad de la educación obligatoria, entre ellas: la creación de la figura del Profesor Tutor

para todos los octavos años de la EGB y los Espacios Curriculares de Definición Institucional (EDI).

Caracterización del Espacio de Definición Institucional:

- Es un espacio curricular obligatorio y de promoción.
- Se desarrolla en el turno escolar común a todos los demás espacios curriculares.
- Está a cargo de Profesores con título para el Nivel Medio.
- Cada EDI puede destinarse a varios proyectos, cada uno con una asignación parcial de horas cátedra.
- Si la Escuela contara con más de una división de octavo año, se procurará ubicar los respectivos EDI en horarios simultáneos, para posibilitar al alumno la elección entre un número mayor de actividades.
- Es obligación para el alumno cumplir con una actividad de EDI.
- También cabe la alternativa de que el EDI constituya un programa de atención a la diversidad de intereses y de situaciones de aprendizaje, con varios proyectos articulados que involucren a todos los estudiantes.

Los Proyectos se seleccionarán por un proceso sistemático que contempla:

- Conocimiento general del grupo mediante diagnósticos escolares, entrevistas, encuesta, sondeos de opinión u otros medios.
- Organización por intereses, habilidades, posibles inclinaciones prevocacionales, necesidades de atención a dificultades de aprendizaje y/o talentos especiales de los alumnos.
- Definición de linamientos generales del EDI entre todos los docentes.
- Planificación a cargo de los docentes responsables del EDI.

La Institución Educativa tomará decisiones acerca de:

- Si se tratará de un programa con varios proyectos articulados, de varios proyectos independientes o de una secuencia de proyectos cortos, etc.
- Qué Áreas serán las comprometidas en cada caso.
- Quiénes serán sus destinatarios y cómo se conformarán los grupos de alumno.
- Quién/es será/n el/los profesor/es con perfil más adecuado para hacerse cargo del EDI, tomando en cuenta las posibilidades de los docentes de octavo año.
- Cuáles serán los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que posibilitarán una articulación fluida, dinámica y significativa entre el EDI y las demás Áreas, entendiendo el EDI como punto de confluencia y concretización de saberes cotidianos, académicos, técnicos y prácticos.

- Cómo se relacionará el EDI con los demás espacios curriculares. Esta cuestión es clave para situar al EDI como receptor de demandas educativas y espacio de concreción de aportes de y hacia las diversas Áreas, lo que apunta a valorizar al proceso de enseñanza-aprendizaje como un hecho integrado y coherente, a la relación activa de diversos actores educativos y al respeto por el estudiante, sus intereses, sus tiempos y potencialidades.

El nuevo concepto de espacio y tiempo

La concepción de espacio flexible incluye escenarios diversos, acordes con las tareas emprendidas y los objetivos perseguidos; y funcionalidad para que su propia configuración varíe según lo requieran las actividades y niveles evolutivos de los chicos.

El tiempo es un recurso que es posible administrar en función de las características del Proyecto Curricular de la Institución. El PCI deberá prever unidades de tiempo variables, tanto para el trabajo didáctico como para el institucional.

De esta manera, las instituciones podrán hacer uso de una estructura flexible que les permitirá ampliar y diversificar eficazmente las posibilidades edilicias, de recursos humanos, de los aprendizajes, de la enseñanza.

Es importante recordar los siguientes aspectos tenidos en cuenta en la Resolución 43/95 C.F.C. y E.

Los directivos planificarán con los docentes la distribución del tiempo escolar flexibilizando su uso en relación con: a) el tiempo real que requieren los aprendizajes según su especificidad, grado de complejidad, edad de los alumnos y otras variables; b) los momentos y modos para la recreación.

El docente de aula favorecerá el aprendizaje interactivo aplicando tres criterios:

- Primer criterio: se ampliará la definición de “aula”, entendiéndola como un centro de recursos para el aprendizaje.*
- Segundo criterio: el salón de clases tendrá una organización flexible.*
- Tercer criterio: se garantizará la utilización del aula por distintos usuarios/as, de la misma institución o de otras instituciones.*

Se favorecerá el aprendizaje interactivo, incluyendo alternativas como “aula o área de matemáticas, ciencias,...” y otras; organizando áreas de trabajo en el aula, distintas y cambiantes, dando prioridad al área de Tecnología, en los casos que resultara posible, según el primer criterio; abarcando estructuras espaciales que permitan moverse, jugar, apartarse, agruparse, construir, leer, estudiar, investigar, etc., según el segundo criterio; organizando un día (una hora, medio día, etc.) por semana en que los alumnos/as de diferentes cursos o secciones trabajen con agrupamientos

de diferentes edades, en actividades planificadas institucionalmente, acordando con instituciones próximas, del mismo o de otro nivel educativo, actividades conjuntas de alumnos/as, de cursos que pueden ser paralelos o diferentes, planificadas interinstitucionalmente, según el tercer criterio. (Resolución 43/95 CFCyE).

ENCUADRE INSTITUCIONAL

El lugar central que se otorga al Proyecto Educativo Institucional, en este proceso de transformación, si bien se centra en las escuelas, exige una corresponsabilidad político-educativa entre las autoridades que ponen en ejecución el Diseño Curricular, y las escuelas.

El tercer nivel de especificación es el que contextualiza las decisiones de los niveles anteriores (Nación-Provincia) con las características y exigencias de la comunidad y de la escuela. La escuela opta así por las alternativas adecuadas para que sus alumnos logren aprendizajes significativos y competencias previstas. Ésta deberá ganar en autonomía y en un aprovechamiento eficaz de sus recursos humanos y materiales.

La posibilidad de elaborar un proyecto institucional propio potenciará la creatividad en la búsqueda de alternativas para atender mejor los desafíos locales, permitirá el crecimiento personal, la asunción del compromiso ético y una mayor eficiencia en la gestión.

Esta organización requiere cambios no sólo en el trabajo docente, sino, fundamentalmente, en los estilos de conducción y supervisión.

El PEI explicitará la propuesta y se convertirá en el instrumento articulador de los esfuerzos institucionales, favoreciendo el trabajo cooperativo¹.

Es importante recordar los siguientes aspectos tenidos en cuenta en la resolución 41/95 C.F.C. y E.

Para poder garantizar el proceso de transformación, se acuerdan los siguientes aspectos a cambiar en las instituciones:

1. Gestión

Formulación del proyecto institucional. Autoevaluación institucional en relación con las competencias de los alumnos y las metas del proyecto institucional. Documento escrito sobre qué se espera de los alumnos al final del año, grado por grado, con comunicación a los padres. Debe posibilitar la evaluación de la tarea propuesta a fin de año.

2. Organización institucional

Que facilite la participación de los docentes en el proyecto pedagógico.

¹ Ver TEBE

3. Trabajo institucional de los alumnos

Organización de equipos de trabajo de alumnos. Estos podrán ocuparse de tareas relacionadas con contenidos curriculares (investigación, talleres, etc.); tareas vinculadas con la gestión administrativa; convivencia; organización de eventos, y temas similares.

4. Aula flexible

Adaptar la distribución de tiempos y espacios de acuerdo con las necesidades de las distintas actividades de aprendizaje.

Por ejemplo: Aula organizada para diferentes actividades, lectura, ciencia, matemática, arte, computación, etc., con múltiples posibilidades de articulación.

5. Procesos orgánicos de participación

Consejos de convivencia de aula, de escuela.

Relaciones participativas con la comunidad.

Informar a la comunidad la evaluación total del proyecto institucional.

ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La complejidad del contexto escolar y de una escuela que apunta al cambio de los principios de homogeneización hacia los de la diversidad plantea no sólo el desafío de la atención de las diferencias, sino también la toma de decisiones respecto de los servicios educativos que va a brindar a los alumnos según sus necesidades.

Desde esta perspectiva, todos los alumnos tienen necesidades educativas; sin embargo, algunos para poder progresar, van a requerir de medios y ayuda distintos a los de sus compañeros de clase.

Surge así el concepto de necesidades educativas especiales, que se refiere no sólo a las que presentan los alumnos, derivadas de sus capacidades, sino también, de sus dificultades de acceso al currículum común.

Esta denominación responde a un nuevo enfoque de la Educación Especial, en la que se valora la relación de la persona con su entorno educativo. Se pone el énfasis en las posibilidades y no en las limitaciones que tienen los alumnos, sin desconocer por ello problemas específicos ligados a su desarrollo. Se trata de cambiar la visión de déficit y destacar más la respuesta que puede dar la escuela a sus demandas.

El desafío es convertir a la escuela común en inclusora para evitar la expulsión y segregación de los alumnos, posibilitando la integración escolar de los que tienen necesidades educativas especiales.

LA INTEGRACIÓN ESCOLAR Y SOCIAL DESDE UNA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL

El derecho a la educación, a la obligatoriedad escolar y a la integración de las personas con necesidades educativas especiales están expresados en la Ley Federal de Educación, capítulo I. De la política educativa y capítulo VII. Regímenes especiales. El marco legal de la provincia de Santa Fe, es el reglamento de Servicios Educativos de la Modalidad Especial, Decreto 2679 de 1993, el que expresa las normas sobre tales aspectos.

Desde las Instituciones escolares especiales y comunes se realizan acciones concretas para la inserción escolar, social y laboral de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.

La puesta en práctica de los enunciados teóricos de integración y de normalización de las personas diferentes es compleja, por lo tanto, no ha resultado, ni resulta fácil y sencillo llegar a generalizarlo. Para ello se tendrán que superar intentos y esfuerzos individuales de integración escolar

para convertirse progresivamente en la labor propia de la escuela integradora e innovadora.

Es un proceso que requiere del compromiso y participación de los diferentes actores de la escuela común y especial, del conjunto de la sociedad toda, así como de las políticas educativas integradoras necesarias para su realización.

Para posibilitar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escolaridad común se requiere una gestión flexible, una adecuación del currículum para posibilitar el avance de cada uno según sus posibilidades. Es en este sentido que tanto la Escuela Especial como la Escuela Común han de abrirse a una reconceptualización del papel de las mismas y de las nuevas perspectivas de educación para todos.

El proceso de integración a la escuela común se puede favorecer si se dan actitudes positivas y de compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa y algunas condiciones tales como, estructura edilicia, recursos materiales, aspectos organizativos del aula, número de alumnos en la clase, estrategias metodológicas, formas y criterios de evaluación adecuadas a las peculiaridades de los alumnos.

Desde la escuela especial se aportarán los conocimientos, servicios y recursos humanos y pedagógicos. Este aporte y el trabajo conjunto con la escuela común resulta imprescindible para llevar a cabo el proceso de integración que debe ser gradual, con planificación adecuada y evaluación permanente para tomar las decisiones que se estime necesario en cada caso.

El equipo integrador, formado por profesionales del servicio psicopedagógico, maestro especializado de acuerdo a la discapacidad de que se trate, personal directivo de la escuela especial y maestro de sección o profesor y personal directivo de la escuela común, evaluará las posibilidades de inclusión de los alumnos en alguno de los modelos de integración y realizará el seguimiento correspondiente.

Se requiere para ello que se tome el Currículum común como parámetro para determinar las necesidades educativas especiales, para lo cual se realizarán las siguientes acciones:

- *Evaluar para obtener información relevante sobre el alumno, el contexto escolar y sociofamiliar, de modo que justifique y facilite las decisiones a tomar.*
- *Proponer un proyecto institucional integrador donde esté contemplada la diversidad.*
- *Procurar recursos materiales y medios adecuados para la ejecución del proyecto.*
- *Asegurar la continuidad de las acciones educativas en el proceso de integración.*
- *Ayudar profesionalmente a los docentes para que puedan abordar las diferentes problemáticas y trabajen en equipo de modo solidario y cooperativo.*

- *Promover la participación de la familia y de la sociedad toda para llevar a cabo el proceso no sólo desde lo escolar sino desde lo social.*

El proceso de integración tendrá influencia positiva tanto para los alumnos con necesidades educativas especiales como para los demás compañeros de la clase, los docentes, la institución y padres de todos los alumnos.

Una integración correctamente planteada, exige la participación de todos los actores de la comunidad educativa para superar las ansiedades, los temores, la desinformación y modificar las motivaciones que podrían provocar actitudes de rechazo y de oposición a la propuesta.

La convivencia con la diversidad hace que tal presencia sea considerada con naturalidad, respeto y solidaridad.

El compromiso de los docentes de la Escuela Común no debe limitarse a la aceptación del niño con necesidades educativas especiales, sino que se procurará que entre ellos se construya una *red solidaria* de apoyo mutuo para la atención de tales alumnos.

Además, la participación de los alumnos con estas características en el aula permitirá al docente enfrentar nuevos desafíos de búsqueda, investigación y descubrimientos para encontrar la ayuda pedagógica más adecuada a sus peculiaridades y así posibilitar la apropiación de los conocimientos.

La acción conjunta de la Educación Especial y Común ha de posibilitar no sólo la atención de las necesidades educativas especiales, sino que ha de beneficiar también al resto del grupo y a toda la comunidad educativa.

ADAPTACIONES CURRICULARES

Las adaptaciones curriculares son las variaciones que realiza el docente para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan acceder al Currículum Común. Éstas se orientan en dos direcciones:

- Adaptaciones de acceso al Currículum de la EGB

Se refieren a las modificaciones de espacios, a la introducción de recursos materiales, de comunicación y equipamiento específico para posibilitar el aprendizaje de los contenidos (alumnos ciegos, sordos, paralíticos cerebrales, etc.).

En estos casos, se procura la necesaria adecuación de las aulas y de las Instituciones a las características de estos alumnos.

- Adaptaciones Curriculares

Son las modificaciones realizadas al Currículum Común para responder a las diferencias individuales. Estos cambios variarán según las posibilidades de los alumnos.

Algunas son adaptaciones poco significativas que no afectan de manera fundamental lo previsto en el Proyecto Curricular

Institucional ni la programación para el grupo-clase. Estos cambios puede incluir las actividades, los materiales a emplear y las estrategias metodológicas a utilizar.

En otros casos son significativas, ya que afectan no sólo al cómo hay que enseñar y evaluar sino al qué y cuándo es preciso hacerlo.

Si estas transformaciones fueran muy significativas como para convertirse en un Proyecto Curricular alternativo, ello determinaría la atención educativa en una escuela de Educación Especial.

Las adaptaciones curriculares se presentan como uno de los recursos principales de respuesta a la diversidad e indican que la Educación Especial y la Educación Común responden a la orientación de un único sistema educativo. Ambas han trabajado en general en forma paralela, pero se hace necesario que fortalezcan sus vínculos. Esto posibilitará que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan, según sus características, permanecer o integrarse en la escuela común o bien asistir a la escuela especial.

Cada escuela especial podrá realizar su Proyecto Curricular Institucional, tomando como marco referencial el Diseño Curricular para la EGB y las propuestas de los Desarrollos Curriculares. Sobre esta base, se podrán realizar las adaptaciones y los aportes que se estimen convenientes, según las características de los alumnos y el contexto de la Institución.

EDUCACION RURAL EN LA PROVINCIA DE SANTA FE

La implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y obligatoria en las Escuelas Rurales, procura dar respuestas específicas a la particular situación de los alumnos en este ámbito, fortaleciendo la educación rural y generando condiciones que garanticen la equidad.

La propuesta parte de la revalorización del medio rural como el ámbito natural en el que el niño debe formarse con el objetivo de promover acciones integradas al desarrollo de su comunidad y, al mismo tiempo, ampliar su horizonte de visibilidad social.

El proyecto está elaborado para que los alumnos de las escuelas rurales del país en edad escolar completen sus estudios obligatorios en las mismas instituciones que les han garantizado la escolaridad en los dos ciclos anteriores.

La propuesta curricular para el Tercer Ciclo Rural se desarrolla en la Provincia de Santa Fe conforme con la modalidad de Itinerancia, con adaptaciones que atienden a la realidad jurisdiccional y toman como referencia experiencias realizadas en años anteriores.

Las 834 escuelas están agrupadas en 60 circuitos de itinerancia. Cada agrupamiento cuenta con una escuela sede, que es la institución de referencia para el agrupamiento. A su director/a se lo denomina Responsable de sede. De las 60 sedes, 51 son establecimientos de nivel medio y 9 escuelas primarias, que a su vez son destinatarias del proyecto.

Cada agrupamiento cuenta con un equipo de profesores itinerantes de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología para el 7° año, a los que se agrega Educación Artística (Plástica en 8°, Música en 9°), Educación Física y Lengua Extranjera (Inglés) en 8° y 9° años.

El Director/a de la Escuela Sede es el responsable de los aspectos administrativos y uno de los itinerantes, que asume el rol de coordinador y tiene a su cargo la animación pedagógica del agrupamiento. Los coordinadores fueron elegidos por acuerdo de pares, donde fue posible, o bien tomando en consideración al mejor escalafonado. Para cada uno de los equipos se asigna un vehículo que los transporta, dada la característica de la tarea. Esta movilidad es contratada por la Escuela Sede.

La propuesta se acompaña con el equipamiento didáctico e institucional adecuado y libros de trabajo para los maestros y los alumnos.

La responsabilidad del proceso de enseñanza está a cargo de los maestros tutores. Los profesores itinerantes diariamente salen de la Escuela Sede y visitan una escuela cada uno, donde permanecen toda la mañana. A cada escuela se le asigna un día semanal de visita y se realiza un cronograma que se reajusta permanentemente. Conforme a la cantidad de escuelas que integran el agrupamiento, será mayor o menor la regularidad de la presencia de los itinerantes. El número de escuelas varía entre 10 y 15, unos pocos agrupamientos incluyen 19 o 20 escuelas (Casilda, Calchaquí, La Cabral). Una vez al mes, los docentes que integran el agrupamiento se reúnen en la Escuela Sede para establecer acuerdos de trabajo, evaluar la marcha del proyecto y capacitarse.

El Diseño Curricular Provincial es el marco de referencia obligado y la articulación de esta propuesta con los lineamientos y enfoques de los ciclos anteriores, una necesidad permanente.

El desarrollo de la Educación Rural en la Provincia de Santa Fe cuenta con algunas particularidades que es preciso destacar:

- Se trata de una experiencia de implementación masiva del Diseño Curricular del Tercer Ciclo de la EGB en el medio rural.
- Es la única experiencia de este tipo en el país.
- Es una propuesta compleja por cuanto incluye al mismo tiempo aspectos normativos, administrativos, operativos, curriculares y de articulación de diversos programas y políticas educativas llevadas a cabo.
- Ha posibilitado una recuperación significativa de los alumnos al Sistema.
- La retención en un alto porcentaje de alumnos revela la continuidad de los estudios en el 8° y 9° años, hecho histórico en una población que mayoritariamente finalizaba su escolaridad al concluir el 7° grado.
- Se ha dado un mejoramiento de las condiciones de ingreso a otras instituciones para los alumnos que continuaban su trayectoria escolar.
- Se logró un mayor acercamiento de los padres a la Escuela, ya que observan que sus hijos están recibiendo mejor educación.
- Debido a la implementación del proyecto de calidad de vida, se logró mayor interacción entre la Escuela y la Comunidad.

Si se parte de considerar como una característica de la Escuela Rural el aislamiento, la propuesta permite intensificar y consolidar un tejido de vinculaciones interinstitucionales sistemáticas por la presencia de los profesores itinerantes, la realización de jornadas de trabajo y el intercambio entre docentes, padres y alumnos.

La Educación Rural se planteó desde el inicio con un fuerte carácter descentralizado. En primer lugar, por cuanto la naturaleza de la misma lo requiere, en función de dar respuestas operativas desde la particularidad de cada una de las Regiones. Por otra parte, al ser construido desde las Regiones, favorece su posibilidad de permanencia en el tiempo.

LA EDUCACION DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA PROVINCIA DE SANTA FE

Dentro de la perspectiva histórica de nuestra provincia, de nuestro país e incluso de toda Latinoamérica, la educación para jóvenes y adultos se perfila como uno de los instrumentos más eficaces para contribuir a la construcción de una sociedad sin exclusiones.

El volumen de la demanda que la población plantea en este orden la convierte en “la segunda mitad, aun sin desarrollar, del sistema educativo”, y en el mayor desafío que deben asumir las autoridades y la sociedad toda en las próximas décadas. A esto contribuye no sólo la deuda histórica para con un sector muy amplio de nuestra sociedad, sino también como respuesta a los procesos de exclusión social que más recientemente han agudizado las políticas de modernización económica.

El imperativo ético que vive la humanidad para superar la injusticia y la pobreza debe reubicar la educación de jóvenes y adultos en el marco de la educación permanente, como elemento imprescindible en la construcción de un futuro sin exclusiones, afirmando los derechos humanos en un marco de justicia.

ADOLESCENTES, JÓVENES Y ADULTOS

En la modalidad *Adultos*, la población etaria va configurando tres estamentos claramente diferenciados –adolescentes, jóvenes y adultos– por edades, intereses, expectativas, opciones personales y posibilidades propias.

Desde el punto de vista pedagógico, esta diferencia requiere de la construcción de una lógica de la diversidad que tenga en cuenta los distintos puntos de partida de los alumnos para orientar así la acción educativa hacia logros crecientes.

En relación a ello, el artículo 12º de la Ley Federal de Educación plantea la necesidad de articulación entre niveles e interinstitucional, por lo tanto deben impulsarse políticas y acciones de manera tal que permitan la convivencia armónica, sin discriminaciones y sin exclusiones. Superar los conflictos entre instituciones con actitudes solidarias también es parte de la tarea educativa en la aceptación de las diferencias y el cultivo de actitudes participativas. La socialización de los recursos, de la información y del conocimiento son elementos indispensables para la consolidación de la democracia.

El informe *La Educación encierra un tesoro* de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, dice: *Frente a los numerosos desafíos, la educación constituye un*

instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. En este sentido, la educación de jóvenes y adultos, especialmente debe:

- Revalorizar los aspectos éticos y culturales de la existencia como posibilidad para que constituyamos una humanidad con posibilidades de pensar y edificar un futuro común, reorientando la ciencia, la técnica y la economía para ponerlas al servicio del hombre.
- No sólo acreditar niveles sino estimular la capacidad individual y colectiva, posibilitando la formación profesional como herramienta de crecimiento social.
- Esto implica concebir a la educación para jóvenes y adultos como educación permanente, que dura toda la vida, abarca todos los espacios e incluye a todos los seres humanos, todas las instituciones y estructuras.
- En este sentido, la educación para jóvenes y adultos debe garantizar, más que ninguna otra modalidad, la *esencialidad* que se manifiesta en:
 - Prácticas pedagógicas creativas e innovadoras, ya que el docente se encuentra con un adolescente o adulto con un inmenso *saber* incorporado vivencialmente, el que debe sistematizar y convertir en *saberes socialmente válidos*. Esto se transforma en un desafío permanente a los métodos y prácticas existentes en el marco de la educación común.
 - Una mayor creatividad en la forma de abordaje de los contenidos curriculares y una gran flexibilidad de tiempos y espacios, posibilitando la maduración intelectual de los alumnos, quienes deben atender además a sus familias y sus trabajos.
 - Un rescate de la cultura propia de cada comunidad introduciendo aquellos *saberes nuevos* que permitan, a los jóvenes y adultos, participar como miembros activos de una sociedad pluricultural. Desde la modalidad es lo que se denomina *rescate cultural proyectivo*.

En la educación de jóvenes y adultos existe una necesidad de romper los marcos escolares, pero no desestructurando los servicios existentes, sino vinculándolos creativamente con el medio y todas las instituciones de la sociedad civil, de manera tal que se convierta en una educación pluridimensional escalonada, durante toda la vida, pero con instituciones específicas que permitan y garanticen la acreditación de los niveles esenciales de educación.

En la Conferencia Internacional de Hamburgo de 1997, se trató específicamente la Educación de Jóvenes y Adultos como una preocupación mundial bajo el lema *El Aprendizaje de Adultos, una clave para el siglo XXI*. En ella participaron gobiernos y sociedad civil asumiendo compromisos específicos de acción para superar los conceptos de educación compensatoria y supletoria, introduciéndose en la visión de educación permanente, basado en los cuatro pilares propuestos por el Informe Delors:

Aprender a conocer.

Aprender a hacer.

Aprender a ser.
Aprender a convivir durante toda la vida.

Sólo el progreso centrado en lo humano y una sociedad participativa, basada en el total respeto de los derechos humanos llevará a un desarrollo sustentable y equitativo. La participación informada y efectiva de hombres y mujeres en todas las esferas de la vida es necesaria si la humanidad desea sobrevivir y alcanzar los desafíos del futuro.

*Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos.
Hamburgo, 14 - 18 de julio de 1997*

Corresponde a todas las personas, a todas las comunidades y a todos los Estados asumir y poner en práctica este derecho a la educación como proceso permanente, como un ejercicio de todos los días y de toda la vida.

ADAPTACIONES CURRICULARES

Con este encuadre, la educación para adolescentes, jóvenes y adultos deberá, necesariamente, producir adaptaciones en la construcción del Proyecto Curricular, en el marco del Proyecto Educativo Institucional.

Las adaptaciones curriculares son las variaciones que realiza el docente para que los alumnos jóvenes y adultos puedan acceder al currículum común.

En este sentido, la educación para adultos deberá tener en cuenta los siguientes lineamientos para realizar esas adaptaciones:

- Elaborar una caracterización lo más pormenorizada posible de los destinatarios.
- Dar participación al alumnado en la reformulación curricular atendiendo a sus intereses y demandas.
- Realizar un rescate cultural, de manera tal que los conocimientos y competencias que posean sus alumnos sean significativos y validados institucionalmente.
- Vincularse con todas y cada una de las instituciones del lugar para revalorizar y potenciar la participación individual y grupal, como así también para hacer realidad lo que decimos sobre que *la educación debe ser preocupación y ocupación de todos*.
- Favorecer la integración de contenidos curriculares de todas las áreas.
- Promover la adquisición de competencias para satisfacer los requerimientos personales y sociales de la inserción socio-laboral.

EL PERFIL DOCENTE

El perfeccionamiento en servicio significará la puesta en marcha de un proceso de *acción-reflexión-acción* donde la flexibilidad curricular le permitirá al equipo docente el análisis de las experiencias pedagógicas e ir corrigiendo, reorientando, estableciendo de este modo graduaciones orientadas al desarrollo de competencias básicas crecientes que preparen a los alumnos en la toma de decisiones y a su inserción en una sociedad polifacética y cambiante.

Ante el imperativo de sociedades basadas en el conocimiento, la educación de jóvenes y adultos debe ser considerada como educación continua, permanente, lo que exige la cooperación social (de organizaciones comunitarias, empleadores, sindicatos, O.N.G. y todo grupo que busque el bien común), para lograr aprendizajes para toda la vida y, de este modo, se permita el reconocimiento social y la acreditación de la experiencia.

El Estado debe localizar sus esfuerzos en los grupos más vulnerables de la sociedad proporcionando el marco político general para la equidad y la justicia, poniendo en marcha instrumentos esenciales para asegurar el derecho a la educación para todos.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo Serie A N° 6 y 8 - Consejo Federal de Cultura y Educación.
- BERTONI, POGGI, TEOBALDO. (1995). *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz. Buenos Aires.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza. Madrid.
- CARR, W y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona.
- COLL, C. (1992). *Los contenidos en la Reforma*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- Constitución de la Provincia de Santa Fe.
- Declaración Mundial de Educación para todos. (1994). Jomtien. Tailandia.
- Documentos de: I, II, III y IV Reunión del Seminario Cooperativo para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles. (1996).
- ENTEL, A. (1988). *Escuela y conocimiento*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- FILMUS, D.; Compiladores. (1993). *¿Para qué sirve la escuela?* Tesis. Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- Ley Federal de Educación N° 24.195.
- NOVAK, J. y GOWIN, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca. Barcelona.
- POZO, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. Madrid.
- Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Curricular. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Recomendación N° 26. Consejo Federal de Cultura y Educación.
- ROSALES, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la práctica*. Narcea. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1996). *Evaluación Educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.
- ZABALZA, Miguel (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea. Madrid.

Marco general para el Tercer Ciclo de la EGB

- APPLE, E. (1987). *Educación y poder*. Paidós. Barcelona.
- BATALLÁN, G.; GARCÍA, J.; MORGADE, G. (1986). *El trabajo docente y su significación en la perspectiva del cambio en la escuela*. Flacso. Buenos Aires.
- Bibliografía correspondiente al “Marco Pedagógico y Didáctico del Diseño Curricular Provincial”.
- BLOS, P. (1973). *Los comienzos de la adolescencia*. Amorrortu.
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós. Barcelona.
- Documentos del MEC sobre EGB 3.
- DOLTO, F. (1989). *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*. Atlántida.
- DOLTO, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Seix Barral. Barcelona.
- DRIVER, R. y otros. (1992). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Morata. Madrid.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Paidós. Barcelona.
- FILMUS, D. (1986). *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa*. Temas de Pedagogía 2. Buenos Aires.
- GARDNER, H. (1994). *La mente no escolarizada*. Paidós. Buenos Aires.
- MARUCCO, Marta (1993). *Recorriendo la escuela en La escuela una utopía cotidiana*. Solves H. Comp.. Buenos Aires. Paidós.
- MORIN, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.
- PAREDES DE MEANOS, Zulma (1995). *El coordinador de ciclo en la EGB*. Buenos Aires. El Ateneo.

- PRIGOGINE, I. - STENGERS, I. (1990). *La nueva alianza*. Alianza. Madrid.
- PRIGOGINE, I. (1990). *Entre el tiempo y la eternidad*. Alianza. Madrid.
- PRIGOGINE, I. (1991). *El nacimiento del tiempo*. Tusquets. Barcelona.
- Revista de educación nro. 298 (1992) Tiempo y Espacio. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- VIGOTSKY, L. (1988). *Los procesos psicológicos superiores*. Alianza.

Educación Especial

- Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales y Calidad*. Salamanca. España. 7 al 10 de junio de 1994.
- Documento *Acuerdo Marco para la Educación Especial*. (1998) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Documento *Evaluación, Acreditación y Promoción en Educación Especial*. (1997) Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe.
- Documento *La educación especial en la Provincia de Santa Fe* (1998) Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe.
- HEGARTY, S. y otros. (1988). *Aprender juntos. La integración escolar*. Morata. Madrid.
- GRAU RUBIO, C. (1998) Educación Especial. *De la integración escolar a la escuela inclusora*. Promolibro: Valencia
- LOPEZ MELERO M. y GUERRERO, J. P. (1992). *Lecturas sobre integración escolar y social*. Paidós. Barcelona.
- LUS, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós. Buenos Aires.
- MARCHESI, A.; COLL, C. y otro. (1992). *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar*. Alianza. Madrid.
- Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. (1996). *Nuevas Perspectivas en Educación Especial Documento para la discusión*. Nueva Escuela. Rep. Argentina.
- PARRILLA LATAS, A. (1992). *El profesor ante la Integración escolar. Investigación y Formación*. Cincel. Buenos Aires.

La Educación de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Santa Fe

- *Hacia una educación sin exclusiones. Nuevos compromisos para la Educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe.*
- *Guías de discusión para las reuniones nacionales y subregionales. Estrategia de seguimiento.* CONFITEA U.
- Documento publicado por UNESCO, Santiago de Chile, 1998.
- *Hacia una educación sin exclusiones. Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe.*
- Documento publicado por UNESCO, CEAAL, CREFAL, INEA.
- *Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos.*
- *ONU para Educación, la Ciencia y la Cultura.*
- Hamburgo, 14 - 18 de julio de 1997.



ALCANCES DE LA FUNDAMENTACIÓN

La fundamentación del Diseño Curricular en la provincia de Santa Fe enmarca la problemática educativa en la situación histórica y recupera las razones de la acción de educar subyacentes en la práctica misma y en las expectativas humanas vividas. Las opciones que se realicen sobre el para qué y el porqué enseñar y aprender estarán así cuidadosamente valoradas y justificadas, excluyendo los riesgos de la arbitrariedad¹.

La noción misma de fundamento necesita una previa explicación: el cambio operado desde el interior de la ciencia nos lleva a considerar los conceptos y creencias como disposición para responder a situaciones nuevas con espíritu abierto, reconociendo los defectos de los procedimientos anteriores, superándolos y no ordenándolos en rígidas estructuras formales. Se trata de buscar criterios que den cuenta de las diversas opciones de manera crítica y reflexiva, y de comprender razones que determinen metas y fines pero que también posibiliten la apertura y el reajuste de las mismas.

La fundamentación del Diseño Curricular Jurisdiccional es, en primer lugar, abierta pues permite el ejercicio efectivo de la libertad y de la responsabilidad cultural de los sujetos personales y sociales, y posibilita la realización de los niños y jóvenes.

En segundo lugar, es flexible, en tanto permite que los aspectos prescriptivos del Diseño Curricular, que le dan unidad al sistema educativo nacional y provincial, sean retomados desde los Proyectos Educativos Institucionales y desde los diferentes contextos donde se concretiza la acción educativa.

En tercer lugar, constituye un estilo viable; ya que posibilita propuestas coherentes y al mismo tiempo diversidad de proyectos que evidencien sus propios fundamentos y razones. Excluye, así, tanto los argumentos que se pretendan omniscientes, como los que impidan la posibilidad de justificación, posicionados en un relativismo arbitrario.

Finalmente, se trata de una idea cuya significatividad se sustenta en la medida en que ofrece criterios básicos capaces de responder a aspectos complejos y a aspectos educativos diversos y da lugar a Proyectos Educativos Institucionales propios que enriquecen el sistema. La fortaleza de una fundamentación se demuestra por su capacidad de posibilitar adecuaciones y reajustes en un marco de coherencia e integración.

MARCO PEDAGÓGICO

A MODO DE INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha producido en el contexto mundial un cambio significativo en las posiciones y criterios que han ordenado el debate educativo, con el propósito de dar respuestas a los nuevos desafíos que enfrenta la sociedad.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990) ha puesto de manifiesto la importancia y urgencia de maximizar los esfuerzos orientados a este ámbito y la necesidad de impulsar nuevas políticas y estrategias educativas.

En el Documento producido en Jomtien, se presenta la noción de **necesidades básicas de aprendizaje**, entendida como necesidades personales y sociales, sobre las que deberían basarse las políticas nacionales. En este sentido, el documento expresa: *Dichas necesidades comprenden tanto los instrumentos fundamentales de aprendizaje (la alfabetización, la expresión oral, la aritmética y la resolución de problemas) como los contenidos básicos (conocimientos, capacidades, valores) que necesitan los seres humanos para poder sobrevivir, desarrollar plenamente sus posibilidades, vivir y trabajar dignamente, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida y tomar decisiones fundamentales para seguir aprendiendo. El alcance de las necesidades básicas de aprendizaje y las maneras de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura e, inevitablemente, cambian con el paso del tiempo (Jomtien, 1990).*

En su declaración final, y como compromiso asumido por todas las naciones participantes, la Conferencia expone las demandas que se corresponden con la nueva visión de la problemática educativa :

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.
- Atender prioritariamente el aprendizaje.
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica.
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje.
- Fortalecer la concentración de acciones.

Con anterioridad a estos acuerdos internacionales, el Congreso Pedagógico llevado a cabo en nuestro país a comienzos del año 1988, sostuvo que la educación debe, desde la familia, transmitir, crear y recrear los valores culturales que permitan el desarrollo integral del hombre. Esta afirmación se postula así, como el *núcleo de la concepción integral de la educación, ya que todos los derechos humanos pueden resumirse en el derecho y en el deber de desarrollarse libremente como personas, en todos los planos de su existencia, formándose para la participación responsable, activa y creadora, en la realización social, política, cultural, científica,*

técnica y económica del país en un marco democrático y pluralista. (Congreso Pedagógico 1988).

La Ley Federal de Educación surge entonces como una respuesta a estos debates y se constituye en la expresión de una nueva posición en torno a la educación argentina. Desde este punto de vista, y en tanto texto con fuerza de ley, supone el reconocimiento de la necesidad de establecer un acuerdo nacional acerca de las concepciones de hombre, cultura, sociedad, educación, conocimiento y de los distintos marcos en los que se sustentarán las políticas educativas.

Asimismo, la Ley sostiene que cada jurisdicción debe plasmar, a través de sus políticas educativas y de sus propios diseños curriculares, la impronta de su historia, su peculiar cultura e identidad.

En este contexto, la provincia de Santa Fe asume el desafío de diseñar un sistema educativo equitativo, de calidad e integrado, consciente del compromiso y de la responsabilidad que su instrumentación implica, teniendo en cuenta su realidad regional, su inserción en el país y en un mundo afectado por un proceso de cambios profundos.

Nuestra provincia -en virtud del marco normativo de la Ley Federal de Educación, de los acuerdos del Consejo Federal de Educación, y siguiendo los principios contenidos en la Constitución Provincial- se propone la Transformación Educativa, mediante el desarrollo de acciones, entre las que se destaca:

- impulsar la renovación de los contenidos de la enseñanza y de todo el currículum;
- promover un nuevo modelo de gestión y de organización escolar;
- profundizar las políticas compensatorias en favor de los sectores más necesitados;
- propiciar la articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo.

ENCUADRE PEDAGÓGICO DEL DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe propone en este diseño algunos de los lineamientos básicos a partir de los cuales se han de construir los proyectos curriculares institucionales.

Educación

La *educación* se concibe como un proceso complejo, social e histórico, formador de la persona y de su experiencia. Al mismo tiempo, asumir una concepción de hombre como *persona que se realiza con los otros* supone reconocer en la educación la posibilidad de promover el desarrollo y la realización del hombre de manera integrada y en sus múltiples dimensiones

En este sentido, es preciso convenir que *educar* consiste en afirmar lo que es propio del hombre, con el propósito de capacitarlo para valerse críticamente de los logros de la historia humana. Es, pues, gestar la posibilidad de apropiarse de ese legado común para enriquecerlo a través del desarrollo de las capacidades propias e inherentes a las diversidades personales.

Ante la complejidad de los factores que intervienen en la conceptualización y realización de la persona, es necesario promover una apertura a la diversidad de enfoques que sirven de soporte para conocer el complejo campo de la educación. No se trata de omitir, sino, muy por el contrario, de enfatizar la atención educativa dirigida a la concreción del sujeto que se educa, considerado en sus etapas vitales, en su singularidad y en sus vínculos de pertenencia.

Es en este marco que el sistema educativo provincial se propone crear condiciones que garanticen la igualdad de posibilidades para favorecer la formación de personas capaces de elaborar su propio proyecto de vida. Esto es, personas que se constituyan en ciudadanos responsables, protagonistas críticos, capaces de consolidar la vida democrática y de construir una sociedad más justa y desarrollada. Esta tarea, en cuanto a demanda y exigencia personal, requiere sólidas competencias cognitivas, sociales, expresivas y tecnológicas, sustentadas por una fuerte concepción ética de respeto a sí mismo y a la comunidad de pertenencia.

Escuela

Los desafíos que se plantean a las escuelas las muestran como una institución compleja, cuya función es responder a ese tejido de interacciones que configura el marco social en el que cada institución se inscribe. En la actualidad, las escuelas enfrentan una tarea difícil, a la vez que imaginativa y crítica, como es la de iniciar un proyecto que, iniciándose al final del siglo XX, emerge como deseable para el siglo XXI.

Si bien las instituciones viven contextos conflictivos, procesos de globalización que las afectan profundamente, tiempos y espacios diferentes, ellas cuentan con iniciativas apropiadas para el desarrollo y ejecución de actividades y habilidades que les permitan enfrentar ese desafío. Es, precisamente, en el marco de los desafíos sociales que se reconoce la posibilidad de que la escuela genere cambios cualitativos, constituyéndose así en instrumento válido de crecimiento para los diferentes sectores sociales.

Evidentemente, es imposible abrir nuevos caminos sin atravesar crisis; sin embargo debemos reconocer la importancia de generar recursos para enfrentarlas, encauzarlas y resolverlas dentro de una dinámica constante.

Esta tarea requiere que la escuela haga conjugar el cambio en la organización institucional con el desarrollo de una propuesta curricular que

respete y atienda las necesidades básicas de aprendizaje de cada población escolar, integrándose a su propio contexto sociocultural.

Sobre la base del paradigma de la complejidad, las instituciones escolares son vistas como una red, entretejido o trama que responde a contextos comunitarios heterogéneos y dinámicos, donde se generan marcos de discusión-acción que, conjuntamente con el trabajo en grupo, resulten pertinentes para expandir y fundamentar los nuevos modelos de trabajo institucional. Es decir, que permiten nutrirse valorativamente de *lo nuevo* en integración y articulación con lo que ya se posee, para iniciar, así, un proceso de transformación gradual y reflexivo.

La inminente tarea de enfrentar el futuro con la incertidumbre que supone recorrer un camino que no está totalmente construido, muestra a la escuela en todas sus posibilidades de ser artífice de sus propios proyectos. De este modo, entendemos que la institución escolar se constituye en un centro de investigación curricular.

La *escuela* como institución social recrea y reproduce en los actores sociales, los valores y bienes culturales de manera continua, crítica y sistemática. Esto le otorga como función primordial asegurar el acceso al conocimiento socialmente válido y promover aprendizajes significativos. La escuela debe garantizar para todos los alumnos la posibilidad de acceder al logro de las competencias previstas para cada nivel de escolaridad.

Currículum

En el ámbito escolar, tanto desde la teoría como desde la práctica pedagógica, coexisten conceptualizaciones diversas del *currículum*, razón por la cual es preciso explicitar las opciones teóricas que sirven de marco al enfoque curricular sostenido por la jurisdicción.

La complejidad del proceso educativo requiere adherir a una concepción amplia que incluya: el conocimiento, las opciones respecto de la enseñanza y el aprendizaje, la dimensión institucional escolar y la necesaria inserción comunitaria.

En el currículum confluyen los fundamentos políticos, culturales, sociales, antropológicos, epistemológicos y pedagógicos que sirven de sustento a la acción educativa, por lo tanto puede considerárselo el lugar de encuentro de la teoría con la práctica educativa.

El currículum se desarrolla en un contexto sociocultural determinado que le confiere singularidad a la experiencia educativa. Por lo tanto, no es pertinente reducirlo a una mera presentación selectiva de saberes. Por el contrario, más que un plan estructurado de acciones educativas, constituye un marco referencial para resolver situaciones y problemáticas concretas de aprendizaje y de enseñanza en el ámbito escolar.

Se trata de un proyecto elaborado según parámetros culturales, perteneciente a una sociedad -por lo tanto, históricamente condicionado- que enmarca las actividades educativas, precisa sus intenciones y proporciona orientaciones adecuadas para quienes tienen la responsabilidad

de su implementación. Implica lineamientos flexibles, que dan respuesta a situaciones regionales e institucionales diversas.

El currículum de cada escuela es una experiencia que se construye en la interacción entre los equipos docentes, los grupos de alumnos y otros miembros de la institución, en un ámbito comunitario específico. La propuesta curricular se concibe, así, como un proyecto flexible y abierto. Es pues, una hipótesis de trabajo que es modelada en el transcurso de las situaciones concretas del aula.

EL CURRÍCULUM Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Si aceptamos que la integración de lo diferente es un desafío que se le presenta a la sociedad actual, la escuela, como ámbito público, puede ser un espacio privilegiado de concreción.

La *atención a la diversidad* siempre ha estado presente en el ámbito de la práctica educativa porque los alumnos tienen diferentes intereses, necesidades, estilos de vida, experiencias, ritmos de aprendizaje, capacidades, historias personales, condiciones culturales y sociales. Sin embargo, a partir de los supuestos sostenidos en este diseño, se complementa con el enfoque de la escuela de la diversidad desde la heterogeneidad, la diferencia y la pluralidad de sentido, caracteres, que se dan en ella convirtiéndola en una escuela integradora e inclusiva.

Dado que la sociedad muestra además desigualdades; una pedagogía de la diferencia debe acompañarse también de una educación equitativa.

Reconocer la diversidad significa ofrecer a los alumnos de sectores rurales, urbano-marginales, con necesidades educativas especiales, y a los adultos, una educación que valore las diferencias, procure alternativas para superar las desigualdades y evite la homogeneización. Con este propósito, la escuela partirá de los lineamientos esbozados en el Diseño Curricular Jurisdiccional para contextualizarlo, luego, en el marco institucional, según sus destinatarios, de manera tal que posibilite a los alumnos el acceso al currículum común.

Será necesario que la institución flexibilice los tiempos y espacios, los modos de agrupamiento de alumnos, mediante el reconocimiento de criterios de evaluación pertinentes y la utilización de recursos y metodologías adecuadas.

Aun si consideramos que la escuela no es la única institución social que deberá dar respuestas a la diversidad, ella orientará su accionar para brindar propuestas educativas que permitan a los alumnos progresar en los aprendizajes escolares, como un modo de evitar posibles fracasos, el abandono o la segregación de la escolaridad común.

A partir de estos supuestos, este documento presenta un modelo *pedagógico-didáctico* para pensar distintos modos de enseñar y de aprender.

El aprendizaje se constituye así en el eje articulador de las propuestas de cambio, de manera tal que *cómo enseñar* se orienta y se sustenta en concepciones acerca de *qué y cómo se aprende*.

LA PROPUESTA DIDÁCTICA DEL DISEÑO CURRICULAR

Caracterización

El *modelo didáctico* sustentado por este Diseño Curricular reconoce que el hecho educativo se articula desde **la interacción dinámica entre docentes, alumnos y contenidos**. Ellos conforman la tríada fundamental que posibilita la práctica pedagógica cotidiana. La ausencia de uno de los factores interactuantes vacía de sentido la experiencia de enseñanza y aprendizaje, e imposibilita el logro de las expectativas planteadas. Así, desde la posición teórica sostenida en este diseño, se reconoce la **construcción activa de significados** por parte de los alumnos, como propósito fundamental de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se trata, pues, de superar posturas históricas que oscilaron entre la valorización excesiva de los saberes y del docente como transmisor de los mismos, por un lado, y el desdén de los contenidos fundado en la excesiva confianza hacia los procesos autogestionarios de los alumnos, por el otro.

Contenidos

La acción educativa se orienta hacia la adquisición de **competencias** mediante la apropiación de conceptos, procedimientos, actitudes, normas y valores. Es en este sentido que se adopta un concepto amplio de contenido educativo, que supera la visión tradicional, en la que se lo limitaba a la explicitación de datos y conceptos provenientes de diferentes ámbitos disciplinarios.

En el Diseño, para destacar la importancia de que esta variedad de contenidos sea considerada en forma explícita, se los diferencia en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sin embargo, no podemos desconocer que, en la práctica, estos tres grupos se presentan de modo integrado. De hecho, constituyen una selección del conjunto de formas culturales, saberes, conocimientos científicos, cuyo aprendizaje se considera imprescindible para la formación de los alumnos, ya que han sido socialmente construidos y compartidos por los miembros de una comunidad.

Aprendizaje

Se concibe el *aprendizaje* como un proceso de construcción activa de significados por parte del sujeto que aprende. Este proceso implica la relación entre lo que cada uno sabe y puede hacer, y los nuevos contenidos que se han de aprender.

El aprendizaje no es un proceso lineal sino pluridimensional y dinámico, signado, con frecuencia, por avances desiguales, que requiere de constantes y múltiples reorganizaciones.

Durante la tarea de aprender, se pone en juego algo más que los aspectos cognoscitivos de las personas. Los afectos, la sensibilidad, los valores, las actitudes, los intereses, los estados de ánimo y la aptitud corporal, entre otros, son factores fundamentales que inciden en los logros o dificultades de aprender.

El aprendizaje se construye en interacción con el entorno; las otras personas, adultos o pares, son interlocutores relevantes que aportan perspectivas, modelos para imitar o superar, indicios, informaciones, recursos para favorecer u obstaculizar la tarea. Es en este sentido que se concibe al aprendizaje como un proceso de construcción conjunta, a partir de la cooperación, la confrontación de ideas y de significados, la búsqueda de acuerdos y consensos.

Enseñanza

Enseñar es, desde este marco referencial, algo diferente de la transmisión de contenidos. Se caracteriza como la intervención activa en la propuesta de situaciones de aprendizaje problematizadoras para permitir la interacción entre el contenido educativo y los esquemas de aprendizaje de los alumnos.

El modelo de enseñanza debe partir de las habilidades básicas que el alumno domina, de los esquemas conceptuales que posee, y de las valoraciones y actitudes desde las cuales contextualizará cada nueva experiencia que se le presenta -en tanto contenido que ha de aprender- de manera interesante y problematizadora. Esta concepción supone la realización, por parte del alumno, de una síntesis significativa entre el nuevo conocimiento a adquirir y el conocimiento que ya posee.

Cuando se considera la complejidad del proceso educativo, se comparte la preocupación por el análisis de los procesos de aprendizaje de los alumnos (*¿cómo aprenden?*). Para ello, es necesario, al mismo tiempo, ocuparse de los procesos y estrategias de enseñanza (*¿cómo enseñamos?*), atendiendo el proceso interactivo permanente que permite los aprendizajes en el marco de cada contexto específico.

Llamamos *estrategias de enseñanza* a los dispositivos que utiliza quien enseña para promover los procesos de aprendizaje y, en el contexto del enfoque explicitado, se requiere que las mismas:

- Promuevan la actividad de los alumnos y la reflexión sobre ella. Esto contribuye a la construcción y reconstrucción conceptual; imprescindible para el aprendizaje de los procedimientos propios de las distintas áreas curriculares.
- Atiendan a la diversidad individual y cultural de todos los alumnos.
- Promuevan la resolución de situaciones problemáticas que remitan a la cotidianeidad u otros ámbitos de experiencia de los alumnos, y que se

- vinculen con sus intereses, condición necesaria para que resulten significativos y para que acerquen el conocimiento escolar a la vida real.
- Reconozcan la potencialidad constructiva de los errores que se suscitan en los procesos de construcción de los conocimientos y procedimientos, ya que constituyen oportunidades privilegiadas para desarrollar procesos reflexivos y de aprendizaje.
 - Permitan relacionar distintos campos del conocimiento, de modo significativo -no forzado-, para evitar los abordajes fragmentados, las superposiciones y las reiteraciones en la enseñanza.
 - Estimulen el trabajo en grupo, favorezcan la comunicación, el intercambio, la confrontación y la discusión de ideas, opiniones, experiencias y modos de resolución, entre todos los participantes, en un marco de respeto por las opiniones y las producciones de los otros.

El aula como centro de recursos para el aprendizaje

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje ocurren en un ámbito grupal, condicionado por la concepción y el uso del tiempo y el espacio.

Concretar una respuesta alternativa requiere de cambios significativos en estos aspectos. **Aula** será todo lugar que permita promover la enseñanza y el aprendizaje; será, fundamentalmente, un espacio social de intercambio, más que un lugar físico.

Existe una vida del aula, como sistema social, abierto, de comunicación e intercambio. Allí se estructuran espacios y tiempos, se realizan agrupamientos flexibles de alumnos y docentes. Se trabaja cooperativamente, a través de ensayos, exploraciones, investigaciones, con la aceptación de los errores y sus modificaciones para el logro de procesos y productos. Es en relación *con el otro* como se aprende el mundo y a sí mismo, en un proceso de permanente interacción.

Si el acto pedagógico vincula los contenidos, la enseñanza y el aprendizaje, no puede soslayarse el contenido ético de la educación; menos aún, si consideramos que los contenidos socialmente significativos lo son - en una perspectiva histórico cultural- porque constituyen una construcción y apropiación individual y comunitaria de valores identificadorios. Estos valores son los que, en definitiva, dan sentido a la educación como fundamento de la construcción de proyectos personales.

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación educativa es una práctica fundamental que se plantea en el sistema educativo. Se manifiesta en múltiples y complejos aspectos relacionados con: las propuestas curriculares y editoriales, el proyecto institucional y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este hecho permite el desarrollo de una diversidad de modelos de evaluación, de acuerdo con el objeto que ha de evaluarse y con la finalidad que se persigue.

Es en el proceso de investigación evaluativa donde se da el interjuego de comprensión y de valoración; es decir que, allí, se conjugan aspectos teóricos y axiológicos. Por ello, si no se comprenden profundamente sus fundamentos teóricos, la evaluación se convierte en autoritaria y se legitima sólo por el lugar de poder desde el que se realiza. Pero, si, por el contrario, se destaca el sustento teórico de la evaluación y no se considera el carácter axiológico de la misma, dejando de lado el problema de la participación y del compromiso, puede convertirse en una discutible valoración parcial.

Es por estas razones que el abordaje de la evaluación se sustenta en una concepción filosófica, político-social y pedagógica en la que se encuentran implícitos -o explícitos- los criterios que orientan la atribución de valor. Consecuentemente, la evaluación debe convertirse en un proceso de diálogo, de comprensión y de mejoramiento de la práctica educativa.

En relación con el carácter axiológico de la evaluación, debe considerarse, como uno de los temas centrales, el problema de la participación activa de todos los sectores involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es necesario reconocer que este complejo proceso de evaluación no debe constituirse en una actividad burocrática, sino, y fundamentalmente, democrática.

Por lo anteriormente señalado, deben producirse cambios de perspectiva en relación con:

- el objeto de evaluación, ya que no sólo han de considerarse los alumnos y sus aprendizajes, sino todos los factores que influyen en el proceso educativo;
- sus protagonistas: debe crearse una cultura de participación, comunicación y colaboración que propicie la intervención de todos los actores que están involucrados en la acción educativa;
- su finalidad, que implica la búsqueda de recursos y estrategias para mejorar las prácticas pedagógicas a través de las decisiones que se adoptan;
- la acción del docente como investigador de su propia práctica;
- el compromiso explícito de los protagonistas y el respeto por los tiempos de aprendizaje de los alumnos;
- la acción de potenciar los aprendizajes de los alumnos y determinar logros y dificultades;
- la necesidad de su contextualización, es decir, tener en cuenta las peculiaridades del medio social y escolar en el que se realiza.

LA EVALUACIÓN INTEGRADA AL APRENDIZAJE Y A LA ENSEÑANZA

El perfil de evaluación propuesto en este Diseño implica la integración y la coherencia entre la evaluación y los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Supone también conceder similar importancia y atención tanto a los procesos como a los productos del hecho educativo. La caracterización amplia de contenidos curriculares adoptada (conceptuales, procedimentales y actitudinales) constituye otro elemento de prioritaria consideración en el momento de tratar la evaluación.

La evaluación se entiende -en este Diseño- desde una perspectiva formativa, por lo cual es globalizadora e integradora, con la intención de superar posturas que la reducen a una mera comprobación de conocimientos adquiridos. Por el contrario, se trata de un proceso continuo y complejo de valoración de las situaciones pedagógicas y de sus resultados para su comprensión y mejoramiento.

La concepción de **evaluación** por la que se ha optado en esta propuesta curricular implica una **estrecha articulación entre evaluación de procesos y evaluación de productos**. Evaluar un proceso de enseñanza y aprendizaje implica anticipar sus posibles productos, así como evaluar un producto da indicios acerca de la calidad del proceso. En este sentido, se puede señalar que el proceso de evaluación que realizan los docentes procura obtener variada información, interpretarla de acuerdo con determinado marco conceptual y tomar decisiones sobre sus prácticas en el aula.

Para ello se pueden identificar las siguientes fases atribuidas a la evaluación:

- **Inicial**: Permite determinar las características de la situación inicial acerca de los saberes y competencias que poseen los alumnos para la puesta en marcha de una secuencia futura de aprendizaje. La información obtenida sirve de base para la programación del proceso didáctico, ya que permite adecuar el mismo a las posibilidades reales de los alumnos. También contribuye a detectar las causas de determinados problemas que surgen en el proceso de enseñanza.

- **De seguimiento**: Orienta sobre los procesos didácticos y posibilita la toma de decisiones sobre el desarrollo de los mismos. La información obtenida permite fundamentar las acciones pedagógicas que se adopten, especialmente en relación a las expectativas de logro, la selección de contenidos y las estrategias pedagógicas utilizadas. Posibilita mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza ya que es inherente a los mismos.

- **Final**: Se realiza al concluir el proceso y sirve para analizar su desarrollo de una manera global. A través de ella se constata lo que se ha conseguido y se determina aquello que se podría y debería mejorar en el futuro.

Son estos criterios los que recomiendan privilegiar aquellos instrumentos y técnicas de evaluación que permitan apreciar las posibilidades de integración de los aprendizajes construidos en la escuela con situaciones reales. Al mismo tiempo, esos instrumentos y técnicas deben dar cuenta de la apropiación de distintos tipos de contenido por parte del alumno, ya que es fundamental evaluar no sólo lo que se sabe sino también lo que se puede hacer con ese saber.

En síntesis, definir si la evaluación ha de ser continua, cualitativa, formativa o integral, no es suficiente para indicar el mejor camino que permita la concreción de este proceso. Resulta fundamental que los docentes desarrollen su capacidad de interrogación y de búsqueda para encontrar las soluciones más adecuadas a su realidad y para llevar a buen término las propuestas educativas.

EN CONCLUSIÓN...

El **diseño curricular** es un **instrumento** para concretar la **transformación educativa**.

La propuesta jurisdiccional brinda orientaciones sobre los **marcos de referencia** que servirán de base para el desarrollo de los Proyectos Curriculares Institucionales.

Es en el ámbito de la institución y del aula donde el currículum se define, se revisa, se ajusta y se enriquece.

Desde esta perspectiva, la tarea diaria que se realiza en las escuelas y la historia construida por ellas hasta el presente son el punto de partida. Este diseño podrá posibilitar un análisis de las prácticas vigentes, redimensionarlas o resignificarlas, para responder a las exigencias sociales y culturales que competen al ámbito educativo.



Consideraciones acerca del nivel EGB

La repercusión de los complejos cambios de la vida actual han generado múltiples transformaciones. La escuela debe dar respuesta a estas nuevas necesidades; esto implica una mayor formación de competencias básicas que capaciten a los alumnos a resolver situaciones que a diario se le presenten.

De acuerdo con el marco de la Ley Federal de Educación la Resolución 30/93 del Ministerio de Cultura y Educación define la Estructura del Sistema Educativo Nacional, haciendo una caracterización de los niveles y los ciclos que los forman.

EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

1) Las principales finalidades de este nivel obligatorio son:

- Universalizar la cobertura de la Educación General Básica atendiendo distintas demandas de la sociedad:
 - ético-políticas, *para asegurar la participación responsable, crítica y activa de los ciudadanos en la sociedad, y el fortalecimiento de la democracia.*
 - científico-tecnológicas, *para garantizar el acceso a los códigos básicos de la modernidad.*
 - económicas, *para promover el crecimiento y desarrollo del país y el desempeño productivo de los sujetos.*
 - sociales, *para asegurar la igualdad de oportunidades.*

Producir la homogeneización de los objetivos y de los resultados a partir de la heterogeneidad de los puntos de partida. Toda la población debe estar capacitada para manejar las competencias básicas, conocimientos, destrezas, actitudes, necesarios para un buen desempeño en la sociedad. Los alumnos de los sectores más carecientes deben tener acceso a resultados similares al resto de la población. Por ello este nivel actúa como mecanismo compensador de las desigualdades de origen económico y social.

Constituir un modelo global que permita retener a los alumnos la mayor cantidad de tiempo posible, ofreciendo una formación básica de calidad y común en un tramo de extensión de la obligatoriedad hasta los catorce años de edad como mínimo.

2) La EGB tiene una doble función:

- Función propia: *posee un valor y características distintivas porque completa la escolaridad obligatoria, y porque tiene un sentido*

educativo en sí mismo con sus objetivos y contenidos curriculares específicos.

- *Función propedéutica: asegura la educación post-obligatoria, en los demás niveles del sistema, sin discriminaciones de ningún tipo. El último ciclo de la EGB articula el paso a la Educación Polimodal.*

LOS CICLOS EN EL NIVEL EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

La EGB obligatoria es entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos. Cada ciclo se concibe como una unidad operativa en cuanto a la programación y secuencia de los contenidos, estrategias didácticas y formas de promoción. Con la duración de tres años, cada ciclo permitirá la integración del aprendizaje, complementando o reforzando los distintos contenidos en función de lo aprendido en los años anteriores del mismo ciclo.

De esta organización surge el trabajo en equipo de los docentes, con la figura del maestro coordinador; desarrollando la vinculación entre los espacios, los tiempos y agrupamientos en función de los acuerdos institucionales.

Marco General para el tercer ciclo de la EGB

ENCUADRE GENERAL DEL TERCER CICLO DE LA EGB

Características del Ciclo

La Ley Federal de Educación establece que la Educación General Básica “es obligatoria y tendrá una duración de 9 años, a partir de los 6 años de edad, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos”.

Cada ciclo de la EGB tiene su función y unidad propia, es decir, valor y características distintivas, sentido educativo en sí mismo y perfiles específicos.

El tercer ciclo de la EGB, que va del séptimo al noveno año, debe dar respuesta a exigencias específicas que provienen, por un lado, **del sujeto de aprendizaje** y, por otro, **de la estructura misma del ciclo**.

En este sentido, se le plantea una doble cuestión problemática a la que deberá atender: una referida a la etapa evolutiva del sujeto de aprendizaje, entre los 12 y los 14 años de edad aproximadamente, y otra a la falta de historia que como unidad de ciclo posee en el actual sistema.

Si bien forma parte de la **unidad pedagógica de la EGB**, se diferencia específicamente de los ciclos anteriores, otorgándoles continuidad y culminando la educación obligatoria.

Le corresponde al Tercer Ciclo de la EGB dar respuesta a mayores exigencias de profundidad, de desafíos y de complejidad creciente, en orden a su estructura y organización curricular; pero también de articulación y continuidad con los dos primeros ciclos de la EGB y con el Nivel Polimodal.

En este sentido, da terminalidad a la formación integral básica para el desarrollo de competencias fundamentales que necesitarán las personas a lo largo de su vida. Al mismo tiempo, debe asumir su función orientadora, posibilitando la extensión de los ámbitos de experiencias de los alumnos para que puedan perfilar decisiones vinculadas con sus proyectos de vida y con las alternativas de estudio y/o trabajo.

Por esto, se contemplan en la organización curricular e institucional, instancias para el aprendizaje de competencias y para la orientación educativa y laboral, que preparen a los alumnos para la toma de decisiones respecto a futuras opciones.

Asimismo, la tarea de orientación debe estar al servicio del seguimiento personalizado, a fin de favorecer encuentros grupales en los que se profundicen conocimientos, se canalicen inquietudes, se aprenda a planificar el tiempo y utilizar los espacios, organizar actividades y mejorar estrategias de estudio.

La equidad y la atención de la diversidad es una constante que se presenta en toda la escolaridad obligatoria y se potencia en el Tercer Ciclo, dado que a las desigualdades propias del contexto social de procedencia de los alumnos, se integra la creciente diferenciación de intereses, expectativas y posibilidades propias del grupo.

La extensión de la obligatoriedad exige poner especial atención en los mecanismos que garanticen la retención de una población con características heterogéneas, a fin de asegurar oportunidades equivalentes para el desarrollo de las competencias básicas.

Desde el punto de vista pedagógico, esto requiere complementar la lógica de la homogeneidad que impera en las escuelas con una lógica de la diversidad que se haga cargo de los diferentes puntos de partida de los alumnos, orientando la acción educativa hacia el logro de resultados crecientemente equivalentes.

Un camino posible para hacer efectivo el principio de equidad en la educación es el de la organización de la institución, del trabajo en el aula y de la intervención del docente; que contemple las estrategias curriculares y metodológicas adecuadas a las necesidades y posibilidades de los distintos grupos de alumnos.

Articulación

La articulación -fijada por Ley Federal de Educación como una de las condiciones del sistema- tiene por finalidad profundizar los objetivos, facilitar el pasaje de un nivel a otro y la continuidad en los estudios, así como la movilidad y permanencia de los alumnos dentro del sistema educativo (Art. 9 y 12 de Ley 24.195).

Algunos aspectos a tener en cuenta para lograr la articulación tanto vertical como horizontal, que posibilite la unidad del sistema educativo, son los siguientes:

- Los fundamentos, el marco pedagógico y didáctico, los componentes del diseño y el encuadre institucional, el diagnóstico como base común.
- Criterios consistentes y alternativos de selección y secuenciación de contenidos de áreas e interáreas, por año.
- Enfoques coherentes en lo pedagógico y didáctico, para alcanzar las expectativas de logros de este ciclo, teniendo en cuenta los elaborados para los ciclos anteriores.
- Mecanismos de promoción que acompañen los enfoques y criterios.
- Entrecruzamiento entre el proceso de enseñanza y aprendizaje y los estilos de gestión y modos de organización institucionales¹.
- Enfoques integradores que ayuden a organizar los contenidos de las distintas áreas/disciplinas, que correspondan a un mismo año y a un mismo ciclo.
- Opciones curriculares que ofrezcan oportunidades a los alumnos para elegir la modalidad del Polimodal que sea más afín con sus intereses, aptitudes, preferencias, pero también que contemple las demandas de la comunidad.
- Inclusión de una base común para las necesidades educativas especiales.
- Trabajo cooperativo acerca de criterios de actividades y de acciones concretas, entre las instituciones escolares donde está situado el 7mo. año y las instituciones escolares donde se ubica el 8vo. y 9no. año.

Ver documento: **LA ARTICULACIÓN: UN COMPROMISO COMPARTIDO**, MEC, 1998.

Articulación escuela y comunidad

El desafío de cada escuela es buscar canales de comunicación y acuerdos con instituciones del quehacer cultural y productivo que posibiliten la realización de proyectos para la transversalidad. Esta articulación intenta priorizar la adquisición y el desarrollo de competencias básicas en diversos contextos de aprendizaje y de enseñanza.

ENCUADRE PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO

Sujeto Pedagógico

Se concibe al sujeto de aprendizaje como totalidad integrada en interacción con el sujeto que enseña y el objeto de conocimiento.

Abordar el sujeto es, en primer lugar, contextualizarlo en el tiempo histórico, social y cultural en el que se desarrolla. Es también ubicarlo en una institución escolar y en una situación de aprendizaje sistemático. En este sentido, participa de un vínculo que lo conecta con su entorno familiar y social, con el docente, con sus compañeros y con el objeto de conocimiento.

La etapa evolutiva por la que atraviesa el alumno está signada por cambios físicos profundos; constituye un momento de pasaje entre la infancia y la adolescencia. La brusquedad de los cambios orgánicos conmociona las estructuras subjetivas y cognoscitivas. El pensamiento y la acción son instrumentos básicos que tienen los adolescentes para elaborar el cambio.

Los modos de ser y comprender la realidad, estabilizados en los años de la infancia, deben ser redefinidos a partir de complejos procesos de pérdidas y de elaboración de los mismos.

Esto se entretreje, además, en un contexto social también signado por los cambios y las transformaciones profundas, con nuevos modelos de producción y organización y nuevos modelos sociales de funcionamiento y de relaciones.

El grupo, de gran importancia en este período, le permite sentirse contenido, creando una estructura relacional donde la interacción tiene la particularidad de posibilitarle la aprehensión de la realidad, la contención de lo afectivo, la elaboración de las pérdidas y la construcción de su propia identidad y autoestima.

Para comprender el aprendizaje que realiza el sujeto en el aula, es necesario considerar múltiples factores que intervienen, como la singularidad de los procesos cognoscitivos y afectivos que se ponen en juego. Los contenidos deben ser utilizados como hipótesis de trabajo que orientan la búsqueda e indagación y no como entidades fijas o normas inalterables a ser transmitidas.

En el aspecto cognoscitivo, el alumno puede enfrentar tareas intelectuales de mayor complejidad y abstracción que en etapas anteriores; y ampliar los campos de opciones posibles, tanto en relación con los estudios como con el trabajo.

Sin embargo, no hay que olvidar que en el aprender se ponen en juego mucho más que aspectos cognoscitivos; los afectos, la sensibilidad, los valores, las actitudes, los intereses, los estados de ánimo y la aptitud corporal, entre otros, son factores fundamentales que inciden en los logros o dificultades del aprendizaje.

La toma de decisiones, por parte del sujeto, entraña compromisos y responsabilidades, que hacen de esta etapa de crisis también un período

naturalmente favorable para la maduración personal y de la propia toma de posición ante la vida. En este aspecto, la formación en valores básicos centrados en el compromiso y el diálogo será una vía importante para superar “modelos” impuestos por la sociedad en la que el alumno se ve inserto.

Este ciclo avanza hacia la formación de competencias de complejidad creciente, hacia la sistematización de los conocimientos básicos y los modos de hacer, coherentes con el saber y con las demandas del mundo contemporáneo. Esta formación debe ponerse en acción como cimiento de un proceso de aprendizaje continuo, imprescindible para desempeñarse en distintos contextos y que conlleva la formación de ciudadanos autónomos, afectivos, críticos, participativos y solidarios.

La diversidad y la complejidad del universo del conocimiento para el logro de estas competencias deben dar lugar a un proceso curricular centrado en el aprendizaje sistemático de los contenidos referidos a campos del saber determinados, y en variadas experiencias y creaciones que enriquezcan la integración del

Saber I saber hacer I saber vivir I saber ser.

El perfil docente

Los docentes del Tercer Ciclo de la EGB podrán ser docentes del actual Nivel Primario o Profesores de Enseñanza Media con adecuada capacitación para conducir procesos de enseñanza y aprendizaje en determinados espacios curriculares del Tercer Ciclo de la EGB.

La organización del nivel en ciclos hace imprescindible el trabajo en equipos por parte de los docentes, para planificar en común, estableciendo graduaciones y logros. Ello tiene como propósito aprovechar mejor las experiencias, las especialidades, las actitudes de los docentes, el equipamiento del establecimiento y los espacios y los tiempos, en la organización curricular institucional.

Coordinador de Ciclo

En estos lineamientos hacemos referencia explícita a un actor que cobra importancia y novedad a partir de la transformación; es **el Coordinador de Ciclo**.

Se hace necesario en esta etapa, específicamente, perfilar el **Coordinador del Tercer Ciclo de la EGB** institucional, quien atenderá a la necesidad de fortalecer la construcción de la identidad, la unidad y la coordinación del ciclo.

En el contexto de la consolidación o creación de equipos institucionales, se debe promover el desempeño de la función de coordinador del Tercer Ciclo de la EGB.

El coordinador debe tener participación efectiva en la planificación, el seguimiento y la evaluación del PEI en su conjunto y, particularmente, en las cuestiones referidas al Tercer Ciclo de la EGB.

Podemos señalar, entre otras, las siguientes funciones del Coordinador del Ciclo:

- Resguardar la unidad de la EGB, construyendo la identidad del ciclo, independientemente de su localización.
- Orientar, evaluar, articular y supervisar las tareas pedagógicas y técnicas en el ciclo.
- Coordinar los proyectos de Orientación y Tutoría.
- Planificar con la Dirección y otros/as coordinadores/as de talleres, ciclos, departamentos los espacios de Opción Institucional.
- Organizar la participación del ciclo en el PEI y en otros proyectos.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje

Consideramos a **la enseñanza** como un proceso que facilita la construcción del conocimiento, la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos. Provoca el contraste de las adquisiciones más o menos espontáneas en la vida cotidiana con las de carácter científico, propio de las áreas disciplinares que se imparten en la escuela.

Es una práctica social que se realiza con intencionalidad educativa orientada a fines considerados deseables, involucrando moralmente a quien la realiza. Responde a necesidades que van más allá de los actores directos de la misma, comprometiendo al conjunto social que le imprime su sentido total. Por ello decimos que es una actividad compleja, referenciada por el contexto; de allí sus múltiples determinaciones.

La enseñanza se desarrolla en escenarios siempre singulares: la escuela, el aula. Lo que ocurre en las aulas no depende sólo de lo que deseen sus protagonistas, sino que está en relación con el proyecto institucional, su estructura organizativa y administrativa, y con los recursos físicos y sociales disponibles.

La tarea de enseñar intenta generar experiencias de aprendizaje. Para ello no basta con saber acerca de un cuerpo disciplinar; se trata de trabajar, a partir de la selección de adecuadas estrategias didácticas, con el contenido que va a ser enseñado, de modo tal que sea capaz de provocar procesos de pensamiento lógico y autónomo y fortalecimiento de capacidades y habilidades propias del ciclo.

El aprendizaje es concebido como un proceso constructivo y de atribución de significados. Esto implica integrar los nuevos conocimientos a los esquemas de comprensión de la realidad que poseen los alumnos. Desde este encuadre, se pone de relieve la actividad del sujeto como elemento mediador entre los procedimientos didácticos y los resultados del aprendizaje.

La construcción de significados va más allá de la consideración de los procesos cognoscitivos. Involucra al alumno en su totalidad: intereses, motivaciones, formas culturales, posibilidades intelectuales, conocimientos y experiencias previas impregnan y orientan dicha significatividad.

En solidaridad con este enfoque, se destaca la importancia del potencial significado psicológico y la relevancia socio-cultural de los contenidos seleccionados, como generadores de experiencias de aprendizaje. En este último tramo de obligatoriedad escolar, dichas experiencias facilitarán en los alumnos las mejores decisiones vinculadas con sus proyectos de vida y con las alternativas de estudio y/o trabajo.

Un aprendizaje realizado significativamente tiene un elevado valor funcional en el sentido de promover el avance permanente hacia nuevos logros.

El aprendizaje y la reflexión sobre dicho proceso es un objetivo primordial en esta etapa escolar, posibilitadora de actividades de abstracción creciente. El aprender a aprender se constituye en un eje que atraviesa el abordaje de los contenidos de las áreas y disciplinas.

Finalmente, los aprendizajes también deben tener un espacio curricular relevante. Los procesos de definición de la propia identidad, característicos de la pubertad, encuentran en el grupo una contribución privilegiada. Además de formarlos para los valores que regulan la convivencia, estos procesos inte-raccionales participan en la misma elaboración de las estructuras de pensamiento, de aquí su doble importancia.

Las estrategias didácticas

El encuadre pedagógico y didáctico del Tercer Ciclo de la EGB se traduce en orientaciones para la selección, el diseño, la conducción y la evaluación de las estrategias de enseñanza, entendidas como los dispositivos que utiliza el docente para promover los procesos de aprendizaje.

Se requiere que las estrategias didácticas :

- promuevan la actividad de los alumnos y la reflexión sobre dicha actividad;
- favorezcan la interacción entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos a aprender;
- atiendan a la diversidad para el logro de aprendizajes equivalentes por parte de los alumnos con necesidades especiales;
- promuevan la resolución de situaciones problemáticas;
- reconozcan la potencialidad constructiva de los errores;

- permitan relacionar distintos campos del conocimiento;
- aborden de modo integrado la enseñanza de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales;
- tomen en cuenta, de modo explícito, el carácter transversal del aprendizaje de la lengua, de los procedimientos propios del pensamiento lógico, reflexivo y crítico, y de los valores que rigen la convivencia;
- aborden, cuando sea pertinente, temas que requieran tratamiento transversal;
- asuman diversas modalidades de organización, tales como proyectos, talleres, laboratorios, seminarios, investigaciones, entre otras;
- estimulen el trabajo en grupo, favoreciendo la comunicación, el intercambio, la confrontación y la discusión de ideas;
- atiendan a la motivación de los alumnos y estimulen su curiosidad;
- constituyan un instrumento apropiado para la evaluación permanente de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR Y SUS COMPONENTES

Expectativas de logros

Constituyen el componente curricular que explicita las intencionalidades educativas y prescribe los aprendizajes cuyo logro equitativo debe garantizarse a los alumnos. Esta propuesta curricular incluye expectativas de logros por área y por ciclo.

Acercas de los contenidos

Los contenidos responden, al igual que en los otros niveles y ciclos, a un concepto amplio y renovado que supera la concepción tradicional que limitaba su alcance a los datos y conceptos provenientes de diferentes campos disciplinarios.

Esto requiere asumir su complejidad creciente y su variedad; tener en cuenta otros criterios epistemológicos. Los contenidos abarcan conocimientos, valoraciones, actitudes, habilidades, métodos, procedimientos, etc. que se ponen en juego en la escuela, tanto implícita como explícitamente.

La distinción entre contenidos es, en primer lugar, y sobre todo, de naturaleza pedagógica y epistemológica. Es decir, plantea la conveniencia de adoptar un enfoque determinado en la manera de trabajar los contenidos seleccionados.

Se los clasifica en: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; sin embargo, hay que tener en cuenta que en la práctica

concreta deben presentarse de forma integrada, tal como sucede en las situaciones reales.

Los contenidos conceptuales comprenden el universo de conocimientos: conceptos, hechos, teorías, que configuran los diferentes campos del conocimiento y de cada disciplina.

Los contenidos procedimentales comprenden estrategias, habilidades, reglas, técnicas, métodos, etc. que se emplean para producir, construir el conocimiento en cada área; o para operar sobre objetos y conceptos. Incluyen estrategias cognoscitivas generales para abordar distintos campos conceptuales, modos de aproximación específicos de cada disciplina, modos de creación, de habilidades instrumentales que posibilitan el “saber hacer”, el “saber actuar” y el “saber utilizar”, entre otros.

Los contenidos actitudinales comprenden normas, actitudes, valoraciones, disposiciones para el desarrollo y el compromiso de las personas, hacia el aprendizaje y la interacción social.

Criterios de selección de contenidos

La selección de contenidos propuesta se ha hecho a partir de los CBC para la EGB, los que se han fundamentado, especificado, reorganizado, complementado y priorizado en función de las características, las peculiaridades y el encuadre del Diseño de la Provincia de Santa Fe.

Criterios que han orientado la selección:

- Relevancia social y cultural
- Especificidad
- Actualización disciplinar
- Funcionalidad
- Significatividad
- Complejidad creciente

Organización de los contenidos

En la propuesta de la EGB, los contenidos se presentan organizados en áreas curriculares, tendiendo a un recorte disciplinario más definido a medida que avanzamos en los ciclos.

Las áreas representan un conjunto de disciplinas que guardan entre sí afinidad, tanto por su naturaleza temática como por su tratamiento metodológico. Es unidad que incluye pluralidad de saberes, posibilitando el abordaje de los mismos desde un enfoque integrador.

Al presentar el conocimiento como unidad significativa, le otorga mayor validez psicológica y didáctica. El modelo por área facilita la enseñanza de las ideas fundamentales al posicionarse en ejes organizadores de cada disciplina.

La organización curricular por áreas se orienta por los criterios de secuenciación, jerarquización y complejidad creciente.

A medida que se avanza en los ciclos se van perfilando los diferentes saberes que conforman las áreas introduciendo gradualmente al alumno en la lógica propia de cada disciplina.

La configuración de las áreas no se establece solamente sobre la base de los contenidos y métodos de las disciplinas, sino que en ellas confluyen aspectos epistemológicos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos específicos. Estas áreas se seleccionan según los objetivos de los ciclos y/o niveles.

El Tercer Ciclo mantiene esta estructuración por áreas en la que la fuente disciplinar gana importancia, ya que debe respetar con mayor profundidad su estructura, tanto en lo conceptual como en los rasgos claves de su metodología.

Si bien los docentes de cada especialidad harán sus aportes enfatizando la especificidad del contenido disciplinar, no deberá perderse el sentido del área como unidad. Esta organización favorecerá un enfoque didáctico más integrado (multidisciplinario, interdisciplinario, transdisciplinario) y el trabajo cooperativo de los docentes.

La transversalidad

A pesar de los distintos enfoques que existen sobre este término, aparecen nociones que son comunes como los de: “cruza”, “atraviesa”, “produce desvío” y fundamentalmente “integra”.

La transversalidad hace referencia a temas, contenidos, problemas, etc. que atraviesan: la escuela, los contenidos de las áreas en los distintos años, ciclos y niveles de la escolaridad y los proyectos institucionales. Por ello, deben ser asumidos como responsabilidad compartida por todos los miembros de la comunidad educativa.

Se puede entender así que: “Los contenidos transversales son aquéllos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias, y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y/o actitudes de interés general. Generalmente, su tratamiento requiere un encuadre ético que desarrolle actitudes cuidadosas y de valoración hacia la propia persona, la comunidad y el ambiente natural. Requieren del aporte de distintos niveles de complejidad y profundidad, según los saberes previos, los intereses y otras cuestiones que sólo es posible precisar en el nivel de cada institución escolar. Por eso parece conveniente que, en el Diseño Curricular, los contenidos transversales se encuentren clara y diferencialmente especificados, aunque luego se trabajen en los horarios previstos para áreas o disciplinas, o en los talleres interdisciplinarios, a través de proyectos especiales.” (CFCyE; Serie A n° 8, 1994).

La transversalidad de los contenidos. Temas transversales

Existen contenidos que, aun cuando su tratamiento sistemático se incluye dentro de alguna de las áreas curriculares propuestas, tienen carácter transversal. Es el caso del aprendizaje de la lengua, de los procedimientos propios del pensamiento lógico, reflexivo y crítico y de los valores que rigen la convivencia.

Estos contenidos son transversales porque:

- Se requieren, como instrumentos o condiciones básicas, para el aprendizaje de los contenidos de todas y cada una de las áreas curriculares. Ejemplo de ello es el hablar, el escuchar, el escribir, etc., los procedimientos propios del pensamiento lógico, reflexivo y crítico y los valores que rigen la convivencia: la solidaridad, la paz, la libertad, el amor, el respeto por la vida, por las diferencias...
- Los contenidos específicos de cada área curricular proporcionan los contextos que los conectan con experiencias concretas. Se propone la configuración de temas o ejes: convivencia, salud, ambiente..., que permiten la reorganización de contenidos curriculares para el tratamiento de **temas de demanda social**.
- Su aprendizaje debe ser asumido como responsabilidad compartida por todos los miembros del equipo docente y propiciado a través de todas las actividades en las que participan los alumnos, sean de carácter curricular o institucional.

VER DOCUMENTO: **LA TRANSVERSALIDAD, LA ESCUELA Y SU COMPROMISO CON LA COMUNIDAD**, MEC, 1998.

La evaluación

Se la concibe como una instancia de valoración reflexiva que nos da a conocer cómo ocurren en el aula las actividades de aprendizaje grupales e individuales, permitiendo su mejor comprensión. La evaluación se encuentra en interacción recíproca con los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que debemos pensarla integradamente a los mismos. Repensar la evaluación implica nuevas formas de enseñar y aprender.

Hay que destacar la importancia de los procesos individuales en esta problemática: considerar de dónde parten los alumnos en su diversidad y cuáles son sus logros. Más que los resultados importa seleccionar estrategias que permitan a los docentes tener indicios de los diferentes procesos de aprendizaje y comprensión que realizan los alumnos, atendiendo a su singularidad psicológica, social y cultural.

Sobre esta idea de evaluación de los procesos a los efectos de su mejoramiento, recuperamos el sentido educativo de la misma: importa conocer cómo están logrando (o no) determinados conocimientos,

habilidades y actitudes. Detectar temprana-mente los errores y dificultades facilita tanto al docente como al alumno actuar en el momento adecuado.

Es oportuno señalar, teniendo en cuenta las características de creciente autonomía intelectual que manifiesta el alumno en esta etapa evolutiva, la necesidad de generar paulatinamente experiencias de autoevaluación. La evaluación, desde el punto de vista cualitativo, no es propiedad particular del docente sino terreno compartido entre éste y el alumno. Evaluarse es también formarse. Autoevaluación y autonomía no pueden dissociarse. Debemos dar lugar, progresivamente, a instancias autoevaluativas que promuevan el ejercicio responsable de la autonomía. Sólo así es formativa y ayuda a crecer.

LA ESTRUCTURA CURRICULAR. LOS ESPACIOS CURRICULARES

La estructura curricular es la matriz que permite organizar los contenidos a enseñar, dando unidad de sentido a la propuesta pedagógica. Para ello, organiza y distribuye en el tiempo los contenidos a enseñar en un tramo del sistema educativo, define las relaciones entre ellos, y los agrupa en determinados espacios .

ES LA MATRIZ	QUE ORGANIZA Y DISTRIBUYE EN ESPACIOS CURRICULARES	LOS CONTENIDOS A ENSEÑAR EN UN TRAMO DEL SISTEMA EDUCATIVO	ASIGNA CARGA HORARIA Y DEFINE LAS RELACIONES ENTRE ELLOS
--------------	---	---	--

La estructura curricular concreta la propuesta pedagógica para el ciclo y a ella pueden subordinarse las demás variables. Sin embargo, cabe destacar que la Estructura Curricular no abarca la totalidad de una propuesta educativa, sino que está asociada con otros factores que condicionan los procesos de transición e inciden sobre las decisiones a tomar, hasta tanto ellos sean modificados.

Cuadro de estructura curricular base

La estructura Curricular del Tercer Ciclo de la EGB comprenderá los siguientes espacios curriculares:

LENGUA

MATEMÁTICA
LENGUA EXTRANJERA
EDUCACIÓN FÍSICA
TECNOLOGÍA
EDUCACIÓN ARTÍSTICA
CIENCIAS NATURALES
CIENCIAS SOCIALES
FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA
ORIENTACIÓN Y TUTORÍA
ESPACIO DE OPCIÓN INSTITUCIONAL

Si bien hay asignada una carga horaria que debe cumplirse, es importante poner el acento sobre los nuevos modos de gestión institucional y de uso de los espacios y los tiempos. De esta manera, se pueden superar inconvenientes por falta de carga horaria, poniendo en práctica diferentes opciones, de acuerdo a las necesidades y a las posibilidades, ya que estos modelos permiten interrelaciones entre espacios curriculares e integraciones entre áreas, modalidades de trabajo, diversos usos de una misma aula, de un mismo material didáctico, del lugar de recreación, etc..

Estructura Curricular para 7mo. Año

Espacios Curriculares	Nº horas Semanales (*)
Lengua (**)	5
Matemática (**)	5
Ciencias Sociales (**)	4
Ciencias Naturales (**)	4
Formación Ética y Ciudadana (**)	2
Orientación y Tutoría (**)	
Espacio de Opción Institucional (**)	2
Educación Artística	
Música	1
Plástica	1
Educación Física	2

Lengua Extranjera	2
Tecnología	2

30

- (*) **Horas de 40 minutos, en lo posible organizadas en bloques de 80 minutos.**
- (**) **Espacios curriculares asumidos por el Maestro de 7mo. año de la EGB.**

Estructuras Curriculares para 8vo. y 9no. año.

Lengua	
Matemática	
Lengua Extranjera	
Educación Física	
Ciencias Naturales	
Ciencias sociales	
Tecnología	
Formación Ética y Ciudadana	
Espacio de Opción Institucional	Proyectos, Orientación y Tutoría

Ofertas Educativas Complementarias

Las escuelas adecuarán progresivamente en los próximos cinco años sus cargas horarias a los acuerdos federales. En este sentido, en la Provincia de Santa Fe existe una gran variedad de planes de estudio, lo que justifica una adecuación gradual a las cargas horarias óptimas.

Sin embargo, esta gradualidad estará enmarcada por los decretos y resoluciones que regulan la implementación del Tercer Ciclo EGB en la Provincia, cuyos principios han sido expresados claramente por las autoridades:

- Necesidad de resguardar la estabilidad docente
- Creación de las condiciones para que todos los alumnos santafesinos terminen la escolaridad obligatoria.
- Equidad en la oferta educativa de base para todos los alumnos.

Caracterización y tipos de espacios

Los contenidos educativos se distribuyen en espacios curriculares, para ser enseñados y aprendidos de un modo determinado.

Los espacios curriculares:

- Delimitan el conjunto de contenidos educativos, provenientes de uno o más campos del saber, de una o varias áreas y del quehacer socio-cultural, articulados en función de criterios que le dan coherencia (epistemológicos, filosóficos, pedagógicos, psicológicos, etc.), para ser enseñados y aprendidos **durante un determinado tiempo escolar**.
- Adoptan distintas formas de organización curricular: materia, taller, seminario, laboratorio, etc..
- Están a cargo de uno o más docentes con la formación específica en el/o los campos de conocimiento que incluye.
- Cada espacio constituye una unidad autónoma de acreditación.
- Implican flexibilidad y articulación.

Esta propuesta abarca espacios curriculares de definición provincial y de Opción Institucional.

Proyectos, Orientación y Tutoría

Este espacio posibilita poner en acción las nuevas formas de gestión, los roles del docente, la utilización de espacios y tiempos, que actualmente están en la escuela, de una manera flexible, abierta y complementaria.

La función orientadora en el tercer ciclo adquiere una relevancia particular debido a las características del mismo y a las necesidades de los destinatarios, por eso se ha dispuesto de un tiempo y un espacio específicos para cumplir con esta función.

La responsabilidad de este espacio recae sobre todos los docentes, sin embargo es necesaria la figura de un docente que coordine.

La finalidad de este espacio curricular es que los alumnos:

- puedan ser orientados respecto de sus propios aprendizajes en las distintas áreas de conocimiento, contribuyendo así a la retención de los alumnos y a la conclusión satisfactoria de sus estudios obligatorios;
- logren el análisis de alternativas, la toma de decisiones y la responsabilidad de sus consecuencias;
- conozcan sus aptitudes, habilidades, intereses, aspiraciones y limitaciones, para poder conocerse mejor a sí mismos y realizar así mejores elecciones;
- establezcan relaciones entre los intereses y características personales y las diversas opciones de estudio y laborales;

- se informen de los requisitos, oportunidades y necesidades de los futuros estudios y/o actividades laborales, para ampliar el horizonte de posibilidades de las opciones;
- descubran actividades relacionadas con la educación no formal para que conozcan otros espacios opcionales;
- aprendan a trabajar cooperativamente y a comprender las ventajas que esta opción implica;
- aprendan a usar los tiempos y los espacios;
- se pongan en contacto con alumnos de otras escuelas, de otros niveles y con otras instituciones, de manera que se favorezca la articulación con el Polimodal y el mundo del trabajo.

El Profesor Tutor

La Provincia de Santa Fe ha implementado la figura del *Profesor Tutor*, medida que no ha tenido precedentes en otras provincias. Los alumnos pueden contar con un docente que se ocupa de sus dificultades en referencia a sus estudios, a la relación con sus compañeros y con la dinámica Institucional, a su integración en la escuela como participante activo y como integrante de una comunidad con la que ha creado lazos significativos.

El Profesor Tutor “está a cargo de cada alumno en particular y del grupo en general, brinda a la escuela una mirada integral, tanto de los aspectos ligados al aprendizaje como a la historia familiar o a la inserción social de cada alumno y del grupo, promueve la integración de los alumnos en el grupo, procurando que se respeten las diferencias individuales, fomenta la participación del grupo en las actividades de la Escuela, orienta y asesora a padres y alumnos sobre el proceso de aprendizaje, facilita el intercambio entre los profesores y los padres de los alumnos, participa como mediador en los conflictos que se generan en el grupo, ayudando a clarificarlos y resolverlos, promueve el establecimiento de pautas de convivencia, basadas en la solidaridad y la responsabilidad, facilita la información amplia y concreta sobre servicios existentes en la comunidad en las áreas de salud, el deporte y la cultura, estableciendo los nexos y acordando con las instituciones el aprovechamiento de dichos servicios para los alumnos” (carta del Subsecretario de Educación a los Directores Regionales, 14 de diciembre de 1998).

Sin embargo, la responsabilidad de la tutoría de los alumnos recae en la institución educativa. La contención de los alumnos debe expresarse en un compromiso de acción que forme parte del PEI y que involucre a todos los actores de la institución.

Espacios curriculares de Opción Institucional

Estos espacios serán ofrecidos por las instituciones conforme a las posibilidades, para el tratamiento de las cuestiones planteadas en los Lineamientos para el Diseño Curricular Jurisdiccional y para lo que se considere pertinente.

Las instituciones podrán diseñar estos espacios como:

1. Instancias de opción de proyectos para los alumnos, ofreciendo diversas alternativas entre las cuales puedan elegir según sus intereses, preferencias o proyectos personales; o contemplando un número reducido que no dé tantas posibilidades en el interjuego de las opciones. Éstas posibilitan la puesta en marcha de **proyectos para la transversalidad**.

Los proyectos pueden tener su origen en: (no excluyente)

- un área, disciplina o interáreas; tratando de posibilitar lo interdisciplinario y lo transdisciplinario;
- demandas del grupo escolar o de la comunidad;
- la institución, a partir del PEI.

2. Instancias de trabajo, realizando reagrupamiento de alumnos y/o respondiendo a exigencias/necesidades curriculares institucionales. Algunas alternativas (no excluyentes):

- inclusión de una segunda lengua (para las escuelas que actualmente tengan otro idioma; que no sea el inglés)
- profundización de algunos contenidos de las áreas;
- proyectos que integren contenidos entre áreas;
- talleres de integración y trabajo;
- instancias de articulación con el Polimodal que familiaricen a los alumnos con algunas modalidades;
- proyectos tecnológicos.

Espacio de Definición Institucional (EDI)

El Acuerdo A-16 del Consejo Federal de Cultura y Educación establece para el Tercer ciclo de la EGB nueve espacios curriculares de carácter obligatorio para todo el país, y deja abierta a cada Provincia la posibilidad de enriquecer esta estructura con Proyectos generales, articulaciones, tutorías, espacios de definición institucional, etc.

La Provincia de Santa Fe ha tomado decisiones para garantizar las posibilidades de cumplimiento y el mejoramiento de la calidad de la educación obligatoria, entre ellas: la creación de la figura del Profesor Tutor para todos los octavos años de la EGB y los Espacios Curriculares de Definición Institucional (EDI).

Caracterización del Espacio de Definición Institucional:

- Es un espacio curricular obligatorio y de promoción.
- Se desarrolla en el turno escolar común a todos los demás espacios curriculares.
- Está a cargo de Profesores con título para el Nivel Medio.
- Cada EDI puede destinarse a varios proyectos, cada uno con una asignación parcial de horas cátedra.
- Si la Escuela contara con más de una división de octavo año, se procurará ubicar los respectivos EDI en horarios simultáneos, para posibilitar al alumno la elección entre un número mayor de actividades.
- Es obligación para el alumno cumplir con una actividad de EDI.
- También cabe la alternativa de que el EDI constituya un programa de atención a la diversidad de intereses y de situaciones de aprendizaje, con varios proyectos articulados que involucren a todos los estudiantes.

Los Proyectos se seleccionarán por un proceso sistemático que contempla:

- Conocimiento general del grupo mediante diagnósticos escolares, entrevistas, encuesta, sondeos de opinión u otros medios.
- Organización por intereses, habilidades, posibles inclinaciones prevocacionales, necesidades de atención a dificultades de aprendizaje y/o talentos especiales de los alumnos.
- Definición de linamientos generales del EDI entre todos los docentes.
- Planificación a cargo de los docentes responsables del EDI.

La Institución Educativa tomará decisiones acerca de:

- Si se tratará de un programa con varios proyectos articulados, de varios proyectos independientes o de una secuencia de proyectos cortos, etc.
- Qué Áreas serán las comprometidas en cada caso.
- Quiénes serán sus destinatarios y cómo se conformarán los grupos de alumno.
- Quién/es será/n el/los profesor/es con perfil más adecuado para hacerse cargo del EDI, tomando en cuenta las posibilidades de los docentes de octavo año.
- Cuáles serán los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que posibilitarán una articulación fluida, dinámica y significativa entre el EDI y las demás Áreas, entendiendo el EDI como punto de confluencia y concretización de saberes cotidianos, académicos, técnicos y prácticos.
- Cómo se relacionará el EDI con los demás espacios curriculares. Esta cuestión es clave para situar al EDI como receptor de demandas educativas y espacio de concreción de aportes de y hacia las diversas Áreas, lo que apunta a valorizar al proceso de enseñanza-aprendizaje como un hecho integrado y coherente, a la relación activa de diversos actores educativos y al respeto por el estudiante, sus intereses, sus tiempos y potencialidades.

El nuevo concepto de espacio y tiempo

La concepción de espacio flexible incluye escenarios diversos, acordes con las tareas emprendidas y los objetivos perseguidos; y funcionalidad para que su propia configuración varíe según lo requieran las actividades y niveles evolutivos de los chicos.

El tiempo es un recurso que es posible administrar en función de las características del Proyecto Curricular de la Institución. El PCI deberá prever unidades de tiempo variables, tanto para el trabajo didáctico como para el institucional.

De esta manera, las instituciones podrán hacer uso de una estructura flexible que les permitirá ampliar y diversificar eficazmente las posibilidades edilicias, de recursos humanos, de los aprendizajes, de la enseñanza.

Es importante recordar los siguientes aspectos tenidos en cuenta en la Resolución 43/95 C.F.C. y E.

Los directivos planificarán con los docentes la distribución del tiempo escolar flexibilizando su uso en relación con: a) el tiempo real que requieren los aprendizajes según su especificidad, grado de complejidad, edad de los alumnos y otras variables; b) los momentos y modos para la recreación.

El docente de aula favorecerá el aprendizaje interactivo aplicando tres criterios:

- a. *Primer criterio: se ampliará la definición de “aula”, entendiéndola como un centro de recursos para el aprendizaje.*
- b. *Segundo criterio: el salón de clases tendrá una organización flexible.*
- c. *Tercer criterio: se garantizará la utilización del aula por distintos usuarios/as, de la misma institución o de otras instituciones.*

Se favorecerá el aprendizaje interactivo, incluyendo alternativas como “aula o área de matemáticas, ciencias,...” y otras; organizando áreas de trabajo en el aula, distintas y cambiantes, dando prioridad al área de Tecnología, en los casos que resultara posible, según el primer criterio; abarcando estructuras espaciales que permitan movilizarse, jugar, apartarse, agruparse, construir, leer, estudiar, investigar, etc., según el segundo criterio; organizando un día (una hora, medio día, etc.) por semana en que los alumnos/as de diferentes cursos o secciones trabajen con agrupamientos de diferentes edades, en actividades planificadas institucionalmente, acordando con instituciones próximas, del mismo o de otro nivel educativo, actividades conjuntas de alumnos/as, de cursos que pueden ser paralelos o diferentes, planificadas interinstitucionalmente, según el tercer criterio. (Resolución 43/95 CFCyE).

ENCUADRE INSTITUCIONAL

El lugar central que se otorga al Proyecto Educativo Institucional, en este proceso de transformación, si bien se centra en las escuelas, exige una corresponsabilidad político-educativa entre las autoridades que ponen en ejecución el Diseño Curricular, y las escuelas.

El tercer nivel de especificación es el que contextualiza las decisiones de los niveles anteriores (Nación-Provincia) con las características y exigencias de la comunidad y de la escuela. La escuela opta así por las alternativas adecuadas para que sus alumnos logren aprendizajes significativos y competencias previstas. Ésta deberá ganar en autonomía y en un aprovechamiento eficaz de sus recursos humanos y materiales.

La posibilidad de elaborar un proyecto institucional propio potenciará la creatividad en la búsqueda de alternativas para atender mejor los desafíos locales, permitirá el crecimiento personal, la asunción del compromiso ético y una mayor eficiencia en la gestión.

Esta organización requiere cambios no sólo en el trabajo docente, sino, fundamentalmente, en los estilos de conducción y supervisión.

El PEI explicitará la propuesta y se convertirá en el instrumento articulador de los esfuerzos institucionales, favoreciendo el trabajo cooperativo².

Es importante recordar los siguientes aspectos tenidos en cuenta en la resolución 41/95 C.F.C. y E.

Para poder garantizar el proceso de transformación, se acuerdan los siguientes aspectos a cambiar en las instituciones:

1. Gestión

Formulación del proyecto institucional. Autoevaluación institucional en relación con las competencias de los alumnos y las metas del proyecto institucional. Documento escrito sobre qué se espera de los alumnos al final del año, grado por grado, con comunicación a los padres. Debe posibilitar la evaluación de la tarea propuesta a fin de año.

2. Organización institucional

Que facilite la participación de los docentes en el proyecto pedagógico.

3. Trabajo institucional de los alumnos

Organización de equipos de trabajo de alumnos. Estos podrán ocuparse de tareas relacionadas con contenidos curriculares (investigación, talleres, etc.); tareas vinculadas con la gestión administrativa; convivencia; organización de eventos, y temas similares.

² Ver TEBE

4. Aula flexible

Adaptar la distribución de tiempos y espacios de acuerdo con las necesidades de las distintas actividades de aprendizaje.

Por ejemplo: Aula organizada para diferentes actividades, lectura, ciencia, matemática, arte, computación, etc., con múltiples posibilidades de articulación.

5. Procesos orgánicos de participación

Consejos de convivencia de aula, de escuela.

Relaciones participativas con la comunidad.

Informar a la comunidad la evaluación total del proyecto institucional.

ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La complejidad del contexto escolar y de una escuela que apunta al cambio de los principios de homogeneización hacia los de la diversidad plantea no sólo el desafío de la atención de las diferencias, sino también la toma de decisiones respecto de los servicios educativos que va a brindar a los alumnos según sus necesidades.

Desde esta perspectiva, todos los alumnos tienen necesidades educativas; sin embargo, algunos para poder progresar, van a requerir de medios y ayuda distintos a los de sus compañeros de clase.

Surge así el concepto de necesidades educativas especiales, que se refiere no sólo a las que presentan los alumnos, derivadas de sus capacidades, sino también, de sus dificultades de acceso al currículum común.

Esta denominación responde a un nuevo enfoque de la Educación Especial, en la que se valora la relación de la persona con su entorno educativo. Se pone el énfasis en las posibilidades y no en las limitaciones que tienen los alumnos, sin desconocer por ello problemas específicos ligados a su desarrollo. Se trata de cambiar la visión de déficit y destacar más la respuesta que puede dar la escuela a sus demandas.

El desafío es convertir a la escuela común en inclusora para evitar la expulsión y segregación de los alumnos, posibilitando la integración escolar de los que tienen necesidades educativas especiales.

LA INTEGRACIÓN ESCOLAR Y SOCIAL DESDE UNA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL

El derecho a la educación, a la obligatoriedad escolar y a la integración de las personas con necesidades educativas especiales están expresados en la Ley Federal de Educación, capítulo I. De la política educativa y capítulo VII. Regímenes especiales. El marco legal de la provincia de Santa Fe, es el

reglamento de Servicios Educativos de la Modalidad Especial, Decreto 2679 de 1993, el que expresa las normas sobre tales aspectos.

Desde las Instituciones escolares especiales y comunes se realizan acciones concretas para la inserción escolar, social y laboral de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.

La puesta en práctica de los enunciados teóricos de integración y de normalización de las personas diferentes es compleja, por lo tanto, no ha resultado, ni resulta fácil y sencillo llegar a generalizarlo. Para ello se tendrán que superar intentos y esfuerzos individuales de integración escolar para convertirse progresivamente en la labor propia de la escuela integradora e innovadora.

Es un proceso que requiere del compromiso y participación de los diferentes actores de la escuela común y especial, del conjunto de la sociedad toda, así como de las políticas educativas integradoras necesarias para su realización.

Para posibilitar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escolaridad común se requiere una gestión flexible, una adecuación del currículum para posibilitar el avance de cada uno según sus posibilidades. Es en este sentido que tanto la Escuela Especial como la Escuela Común han de abrirse a una reconceptualización del papel de las mismas y de las nuevas perspectivas de educación para todos.

El proceso de integración a la escuela común se puede favorecer si se dan actitudes positivas y de compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa y algunas condiciones tales como, estructura edilicia, recursos materiales, aspectos organizativos del aula, número de alumnos en la clase, estrategias metodológicas, formas y criterios de evaluación adecuadas a las peculiaridades de los alumnos.

Desde la escuela especial se aportarán los conocimientos, servicios y recursos humanos y pedagógicos. Este aporte y el trabajo conjunto con la escuela común resulta imprescindible para llevar a cabo el proceso de integración que debe ser gradual, con planificación adecuada y evaluación permanente para tomar las decisiones que se estime necesario en cada caso.

El equipo integrador, formado por profesionales del servicio psicopedagógico, maestro especializado de acuerdo a la discapacidad de que se trate, personal directivo de la escuela especial y maestro de sección o profesor y personal directivo de la escuela común, evaluará las posibilidades de inclusión de los alumnos en alguno de los modelos de integración y realizará el seguimiento correspondiente.

Se requiere para ello que se tome el Currículum común como parámetro para determinar las necesidades educativas especiales, para lo cual se realizarán las siguientes acciones:

- *Evaluar para obtener información relevante sobre el alumno, el contexto escolar y sociofamiliar, de modo que justifique y facilite las decisiones a tomar.*

- *Proponer un proyecto institucional integrador donde esté contemplada la diversidad.*
- *Procurar recursos materiales y medios adecuados para la ejecución del proyecto.*
- *Asegurar la continuidad de las acciones educativas en el proceso de integración.*
- *Ayudar profesionalmente a los docentes para que puedan abordar las diferentes problemáticas y trabajen en equipo de modo solidario y cooperativo.*
- *Promover la participación de la familia y de la sociedad toda para llevar a cabo el proceso no sólo desde lo escolar sino desde lo social.*

El proceso de integración tendrá influencia positiva tanto para los alumnos con necesidades educativas especiales como para los demás compañeros de la clase, los docentes, la institución y padres de todos los alumnos.

Una integración correctamente planteada, exige la participación de todos los actores de la comunidad educativa para superar las ansiedades, los temores, la desinformación y modificar las motivaciones que podrían provocar actitudes de rechazo y de oposición a la propuesta.

La convivencia con la diversidad hace que tal presencia sea considerada con naturalidad, respeto y solidaridad.

El compromiso de los docentes de la Escuela Común no debe limitarse a la aceptación del niño con necesidades educativas especiales, sino que se procurará que entre ellos se construya una *red solidaria* de apoyo mutuo para la atención de tales alumnos.

Además, la participación de los alumnos con estas características en el aula permitirá al docente enfrentar nuevos desafíos de búsqueda, investigación y descubrimientos para encontrar la ayuda pedagógica más adecuada a sus peculiaridades y así posibilitar la apropiación de los conocimientos.

La acción conjunta de la Educación Especial y Común ha de posibilitar no sólo la atención de las necesidades educativas especiales, sino que ha de beneficiar también al resto del grupo y a toda la comunidad educativa.

ADAPTACIONES CURRICULARES

Las adaptaciones curriculares son las variaciones que realiza el docente para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan acceder al Currículum Común. Éstas se orientan en dos direcciones:

- Adaptaciones de acceso al Currículum de la EGB

Se refieren a las modificaciones de espacios, a la introducción de recursos materiales, de comunicación y equipamiento específico para

posibilitar el aprendizaje de los contenidos (alumnos ciegos, sordos, parálíticos cerebrales, etc.).

En estos casos, se procura la necesaria adecuación de las aulas y de las Instituciones a las características de estos alumnos.

- Adaptaciones Curriculares

Son las modificaciones realizadas al Currículum Común para responder a las diferencias individuales. Estos cambios variarán según las posibilidades de los alumnos.

Algunas son adaptaciones poco significativas que no afectan de manera fundamental lo previsto en el Proyecto Curricular

Institucional ni la programación para el grupo-clase. Estos cambios puede incluir las actividades, los materiales a emplear y las estrategias metodológicas a utilizar.

En otros casos son significativas, ya que afectan no sólo al cómo hay que enseñar y evaluar sino al qué y cuándo es preciso hacerlo.

Si estas transformaciones fueran muy significativas como para convertirse en un Proyecto Curricular alternativo, ello determinaría la atención educativa en una escuela de Educación Especial.

Las adaptaciones curriculares se presentan como uno de los recursos principales de respuesta a la diversidad e indican que la Educación Especial y la Educación Común responden a la orientación de un único sistema educativo. Ambas han trabajado en general en forma paralela, pero se hace necesario que fortalezcan sus vínculos. Esto posibilitará que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan, según sus características, permanecer o integrarse en la escuela común o bien asistir a la escuela especial.

Cada escuela especial podrá realizar su Proyecto Curricular Institucional, tomando como marco referencial el Diseño Curricular para la EGB y las propuestas de los Desarrollos Curriculares. Sobre esta base, se podrán realizar las adaptaciones y los aportes que se estimen convenientes, según las características de los alumnos y el contexto de la Institución.

EDUCACION RURAL EN LA PROVINCIA DE SANTA FE

La implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y obligatoria en las Escuelas Rurales, procura dar respuestas específicas a la particular situación de los alumnos en este ámbito, fortaleciendo la educación rural y generando condiciones que garanticen la equidad.

La propuesta parte de la revalorización del medio rural como el ámbito natural en el que el niño debe formarse con el objetivo de promover acciones integradas al desarrollo de su comunidad y, al mismo tiempo, ampliar su horizonte de visibilidad social.

El proyecto está elaborado para que los alumnos de las escuelas rurales del país en edad escolar completen sus estudios obligatorios en las mismas instituciones que les han garantizado la escolaridad en los dos ciclos anteriores.

La propuesta curricular para el Tercer Ciclo Rural se desarrolla en la Provincia de Santa Fe conforme con la modalidad de Itinerancia, con adaptaciones que atienden a la realidad jurisdiccional y toman como referencia experiencias realizadas en años anteriores.

Las 834 escuelas están agrupadas en 60 circuitos de itinerancia. Cada agrupamiento cuenta con una escuela sede, que es la institución de referencia para el agrupamiento. A su director/a se lo denomina Responsable de sede. De las 60 sedes, 51 son establecimientos de nivel medio y 9 escuelas primarias, que a su vez son destinatarias del proyecto.

Cada agrupamiento cuenta con un equipo de profesores itinerantes de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología para el 7° año, a los que se agrega Educación Artística (Plástica en 8°, Música en 9°), Educación Física y Lengua Extranjera (Inglés) en 8° y 9° años.

El Director/a de la Escuela Sede es el responsable de los aspectos administrativos y uno de los itinerantes, que asume el rol de coordinador y tiene a su cargo la animación pedagógica del agrupamiento. Los coordinadores fueron elegidos por acuerdo de pares, donde fue posible, o bien tomando en consideración al mejor escalafonado. Para cada uno de los equipos se asigna un vehículo que los transporta, dada la característica de la tarea. Esta movilidad es contratada por la Escuela Sede.

La propuesta se acompaña con el equipamiento didáctico e institucional adecuado y libros de trabajo para los maestros y los alumnos.

La responsabilidad del proceso de enseñanza está a cargo de los maestros tutores. Los profesores itinerantes diariamente salen de la Escuela Sede y visitan una escuela cada uno, donde permanecen toda la mañana. A cada escuela se le asigna un día semanal de visita y se realiza un cronograma que se reajusta permanentemente. Conforme a la cantidad de escuelas que integran el agrupamiento, será mayor o menor la regularidad de la presencia de los itinerantes. El número de escuelas varía entre 10 y 15, unos pocos agrupamientos incluyen 19 o 20 escuelas (Casilda, Calchaquí, La Cabral). Una vez al mes, los docentes que integran el agrupamiento se reúnen en la Escuela Sede para establecer acuerdos de trabajo, evaluar la marcha del proyecto y capacitarse.

El Diseño Curricular Provincial es el marco de referencia obligado y la articulación de esta propuesta con los lineamientos y enfoques de los ciclos anteriores, una necesidad permanente.

El desarrollo de la Educación Rural en la Provincia de Santa Fe cuenta con algunas particularidades que es preciso destacar:

- Se trata de una experiencia de implementación masiva del Diseño Curricular del Tercer Ciclo de la EGB en el medio rural.
- Es la única experiencia de este tipo en el país.
- Es una propuesta compleja por cuanto incluye al mismo tiempo aspectos normativos, administrativos, operativos, curriculares y de articulación de diversos programas y políticas educativas llevadas a cabo.
- Ha posibilitado una recuperación significativa de los alumnos al Sistema.
- La retención en un alto porcentaje de alumnos revela la continuidad de los estudios en el 8º y 9º años, hecho histórico en una población que mayoritariamente finalizaba su escolaridad al concluir el 7º grado.
- Se ha dado un mejoramiento de las condiciones de ingreso a otras instituciones para los alumnos que continuaban su trayectoria escolar.
- Se logró un mayor acercamiento de los padres a la Escuela, ya que observan que sus hijos están recibiendo mejor educación.
- Debido a la implementación del proyecto de calidad de vida, se logró mayor interacción entre la Escuela y la Comunidad.

Si se parte de considerar como una característica de la Escuela Rural el aislamiento, la propuesta permite intensificar y consolidar un tejido de vinculaciones interinstitucionales sistemáticas por la presencia de los profesores itinerantes, la realización de jornadas de trabajo y el intercambio entre docentes, padres y alumnos.

La Educación Rural se planteó desde el inicio con un fuerte carácter descentralizado. En primer lugar, por cuanto la naturaleza de la misma lo requiere, en función de dar respuestas operativas desde la particularidad de cada una de las Regiones. Por otra parte, al ser construido desde las Regiones, favorece su posibilidad de permanencia en el tiempo.

LA EDUCACION DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA PROVINCIA DE SANTA FE

Dentro de la perspectiva histórica de nuestra provincia, de nuestro país e incluso de toda Latinoamérica, la educación para jóvenes y adultos se perfila como uno de los instrumentos más eficaces para contribuir a la construcción de una sociedad sin exclusiones.

El volumen de la demanda que la población plantea en este orden la convierte en “la segunda mitad, aun sin desarrollar, del sistema educativo”, y en el mayor desafío que deben asumir las autoridades y la sociedad toda

en las próximas décadas. A esto contribuye no sólo la deuda histórica para con un sector muy amplio de nuestra sociedad, sino también como respuesta a los procesos de exclusión social que más recientemente han agudizado las políticas de modernización económica.

El imperativo ético que vive la humanidad para superar la injusticia y la pobreza debe reubicar la educación de jóvenes y adultos en el marco de la educación permanente, como elemento imprescindible en la construcción de un futuro sin exclusiones, afirmando los derechos humanos en un marco de justicia.

ADOLESCENTES, JÓVENES Y ADULTOS

En la modalidad *Adultos*, la población etaria va configurando tres estamentos claramente diferenciados –adolescentes, jóvenes y adultos– por edades, intereses, expectativas, opciones personales y posibilidades propias.

Desde el punto de vista pedagógico, esta diferencia requiere de la construcción de una lógica de la diversidad que tenga en cuenta los distintos puntos de partida de los alumnos para orientar así la acción educativa hacia logros crecientes.

En relación a ello, el artículo 12º de la Ley Federal de Educación plantea la necesidad de articulación entre niveles e interinstitucional, por lo tanto deben impulsarse políticas y acciones de manera tal que permitan la convivencia armónica, sin discriminaciones y sin exclusiones. Superar los conflictos entre instituciones con actitudes solidarias también es parte de la tarea educativa en la aceptación de las diferencias y el cultivo de actitudes participativas. La socialización de los recursos, de la información y del conocimiento son elementos indispensables para la consolidación de la democracia.

El informe *La Educación encierra un tesoro* de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, dice: *Frente a los numerosos desafíos, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.* En este sentido, la educación de jóvenes y adultos, especialmente debe:

- Revalorizar los aspectos éticos y culturales de la existencia como posibilidad para que constituyamos una humanidad con posibilidades de pensar y edificar un futuro común, reorientando la ciencia, la técnica y la economía para ponerlas al servicio del hombre.
- No sólo acreditar niveles sino estimular la capacidad individual y colectiva, posibilitando la formación profesional como herramienta de crecimiento social.
- Esto implica concebir a la educación para jóvenes y adultos como educación permanente, que dura toda la vida, abarca todos los espacios e incluye a todos los seres humanos, todas las instituciones y estructuras.

- En este sentido, la educación para jóvenes y adultos debe garantizar, más que ninguna otra modalidad, la *esencialidad* que se manifiesta en:
- Prácticas pedagógicas creativas e innovadoras, ya que el docente se encuentra con un adolescente o adulto con un inmenso *saber* incorporado vivencialmente, el que debe sistematizar y convertir en *saberes socialmente válidos*. Esto se transforma en un desafío permanente a los métodos y prácticas existentes en el marco de la educación común.
- Una mayor creatividad en la forma de abordaje de los contenidos curriculares y una gran flexibilidad de tiempos y espacios, posibilitando la maduración intelectual de los alumnos, quienes deben atender además a sus familias y sus trabajos.
- Un rescate de la cultura propia de cada comunidad introduciendo aquellos *saberes nuevos* que permitan, a los jóvenes y adultos, participar como miembros activos de una sociedad pluricultural. Desde la modalidad es lo que se denomina *rescate cultural proyectivo*.

En la educación de jóvenes y adultos existe una necesidad de romper los marcos escolares, pero no desestructurando los servicios existentes, sino vinculándolos creativamente con el medio y todas las instituciones de la sociedad civil, de manera tal que se convierta en una educación pluridimensional escalonada, durante toda la vida, pero con instituciones específicas que permitan y garanticen la acreditación de los niveles esenciales de educación.

En la Conferencia Internacional de Hamburgo de 1997, se trató específicamente la Educación de Jóvenes y Adultos como una preocupación mundial bajo el lema *El Aprendizaje de Adultos, una clave para el siglo XXI*. En ella participaron gobiernos y sociedad civil asumiendo compromisos específicos de acción para superar los conceptos de educación compensatoria y supletoria, introduciéndose en la visión de educación permanente, basado en los cuatro pilares propuestos por el Informe Delors:

Aprender a conocer.

Aprender a hacer.

Aprender a ser.

Aprender a convivir durante toda la vida.

Sólo el progreso centrado en lo humano y una sociedad participativa, basada en el total respeto de los derechos humanos llevará a un desarrollo sustentable y equitativo. La participación informada y efectiva de hombres y mujeres en todas las esferas de la vida es necesaria si la humanidad desea sobrevivir y alcanzar los desafíos del futuro.

*Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos.
Hamburgo, 14 - 18 de julio de 1997*

Corresponde a todas las personas, a todas las comunidades y a todos los Estados asumir y poner en práctica este derecho a la educación como proceso permanente, como un ejercicio de todos los días y de toda la vida.

ADAPTACIONES CURRICULARES

Con este encuadre, la educación para adolescentes, jóvenes y adultos deberá, necesariamente, producir adaptaciones en la construcción del Proyecto Curricular, en el marco del Proyecto Educativo Institucional.

Las adaptaciones curriculares son las variaciones que realiza el docente para que los alumnos jóvenes y adultos puedan acceder al currículum común.

En este sentido, la educación para adultos deberá tener en cuenta los siguientes lineamientos para realizar esas adaptaciones:

- Elaborar una caracterización lo más pormenorizada posible de los destinatarios.
- Dar participación al alumnado en la reformulación curricular atendiendo a sus intereses y demandas.
- Realizar un rescate cultural, de manera tal que los conocimientos y competencias que posean sus alumnos sean significativos y validados institucionalmente.
- Vincularse con todas y cada una de las instituciones del lugar para revalorizar y potenciar la participación individual y grupal, como así también para hacer realidad lo que decimos sobre que *la educación debe ser preocupación y ocupación de todos*.
- Favorecer la integración de contenidos curriculares de todas las áreas.
- Promover la adquisición de competencias para satisfacer los requerimientos personales y sociales de la inserción socio-laboral.

EL PERFIL DOCENTE

El perfeccionamiento en servicio significará la puesta en marcha de un proceso de *acción-reflexión-acción* donde la flexibilidad curricular le permitirá al equipo docente el análisis de las experiencias pedagógicas e ir corrigiendo, reorientando, estableciendo de este modo graduaciones orientadas al desarrollo de competencias básicas crecientes que preparen a los alumnos en la toma de decisiones y a su inserción en una sociedad polifacética y cambiante.

Ante el imperativo de sociedades basadas en el conocimiento, la educación de jóvenes y adultos debe ser considerada como educación continua, permanente, lo que exige la cooperación social (de organizaciones comunitarias, empleadores, sindicatos, O.N.G. y todo grupo que busque el

bien común), para lograr aprendizajes para toda la vida y, de este modo, se permita el reconocimiento social y la acreditación de la experiencia.

El Estado debe localizar sus esfuerzos en los grupos más vulnerables de la sociedad proporcionando el marco político general para la equidad y la justicia, poniendo en marcha instrumentos esenciales para asegurar el derecho a la educación para todos.

BIBLIOGRAFÍA

Acuerdo Serie A N° 6 y 8 - Consejo Federal de Cultura y Educación.

BERTONI, POGGI, TEOBALDO. (1995). *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz. Buenos Aires.

BRUNER, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza. Madrid.

CARR, W y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona.

COLL, C. (1992). *Los contenidos en la Reforma*. Aula XXI. Santillana. Madrid.

Constitución de la Provincia de Santa Fe.

Declaración Mundial de Educación para todos. (1994). Jomtien. Tailandia.

Documentos de: I, II, III y IV Reunión del Seminario Cooperativo para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles. (1996).

ENTEL, A. (1988). *Escuela y conocimiento*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

FILMUS, D.; Compiladores. (1993). *¿Para qué sirve la escuela?* Tesis. Buenos Aires.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.

Ley Federal de Educación N° 24.195.

NOVAK, J. y GOWIN, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca. Barcelona.

POZO, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. Madrid.

Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Curricular. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Recomendación N° 26. Consejo Federal de Cultura y Educación.

ROSALES, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la práctica*. Narcea. Madrid.

SANTOS GUERRA, M. A. (1996). *Evaluación Educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.

ZABALZA, Miguel (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea. Madrid.

MARCO GENERAL PARA EL TERCER CICLO DE LA EGB

APPLE, E. (1987). *Educación y poder*. Paidós. Barcelona.

BATALLÁN, G.; GARCÍA, J.; MORGADE, G. (1986). *El trabajo docente y su significación en la perspectiva del cambio en la escuela*. Flacso. Buenos Aires.

Bibliografía correspondiente al “Marco Pedagógico y Didáctico del Diseño Curricular Provincial”.

BLOS, P. (1973). *Los comienzos de la adolescencia*. Amorrortu.

CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós. Barcelona.

Documentos del MEC sobre EGB 3.

DOLTO, F. (1989). *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*. Atlántida.

DOLTO, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Seix Barral. Barcelona.

DRIVER, R. y otros. (1992). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Morata. Madrid.

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Paidós. Barcelona.

FILMUS, D. (1986). *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa*. Temas de Pedagogía 2. Buenos Aires.

GARDNER, H. (1994). *La mente no escolarizada*. Paidós. Buenos Aires.

- MARUCCO, Marta (1993). *Recorriendo la escuela* en *La escuela una utopía cotidiana*. Solves H. Comp.. Buenos Aires. Paidós.
- MORIN, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.
- PAREDES DE MEANOS, Zulma (1995). *El coordinador de ciclo en la EGB*. Buenos Aires. El Ateneo.
- PRIGOGINE, I. - STENGERS, I. (1990). *La nueva alianza*. Alianza. Madrid.
- PRIGOGINE, I. (1990). *Entre el tiempo y la eternidad*. Alianza. Madrid.
- PRIGOGINE, I. (1991). *El nacimiento del tiempo*. Tusquets. Barcelona.
- Revista de educación nro. 298 (1992) Tiempo y Espacio. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- VIGOTSKY, L. (1988). *Los procesos psicológicos superiores*. Alianza.

EDUCACIÓN ESPECIAL

- Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales y Calidad*. Salamanca. España. 7 al 10 de junio de 1994.
- Documento *Acuerdo Marco para la Educación Especial*. (1998) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Documento *Evaluación, Acreditación y Promoción en Educación Especial*. (1997) Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe.
- Documento *La educación especial en la Provincia de Santa Fe* (1998) Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe.
- HEGARTY, S. y otros. (1988). *Aprender juntos. La integración escolar*. Morata. Madrid.
- GRAU RUBIO, C. (1998) Educación Especial. *De la integración escolar a la escuela inclusora*. Promolibro: Valencia
- LOPEZ MELERO M. y GUERRERO, J. P. (1992). *Lecturas sobre integración escolar y social*. Paidós. Barcelona.
- LUS, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós. Buenos Aires.
- MARCHESI, A.; COLL, C. y otro. (1992). *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar*. Alianza. Madrid.

Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. (1996). *Nuevas Perspectivas en Educación Especial Documento para la discusión*. Nueva Escuela. Rep. Argentina.

PARRILLA LATAS, A. (1992). *El profesor ante la Integración escolar. Investigación y Formación*. Cincel. Buenos Aires.

LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA PROVINCIA DE SANTA FE

Hacia una educación sin exclusiones. Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Guías de discusión para las reuniones nacionales y subregionales. Estrategia de seguimiento. CONFITEA U.
Documento publicado por UNESCO, Santiago de Chile, 1998.

Hacia una educación sin exclusiones. Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe.
Documento publicado por UNESCO, CEAAL, CREFAL, INEA.

Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. ONU para Educación, la Ciencia y la Cultura.
Hamburgo, 14 - 18 de julio de 1997.

FUNDAMENTACIÓN GENERAL

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es uno de los más notables atributos del hombre.

Es precondition absoluta para toda la vida social y es el medio por el cual se organizan los procesos del pensamiento y de la comunicación. Es sin lugar a dudas un medio indispensable para la adquisición de otros saberes y desempeña un papel protagónico en la formación de personas. Ahora bien, establecer una relación entre lo que acabamos de afirmar y lo que la escuela se propone enseñar en el área Lengua es una tarea compleja y de no tan fácil resolución.

Cuando nos proponemos enseñar una disciplina, se nos presentan muchos caminos posibles de ser recorridos. Cualquiera de ellos requiere hacer una opción. Requiere fundamentalmente asumir una posición teórica tanto de las disciplinas a enseñar – en nuestro caso, la *Ciencias del Lenguaje* – como de las teorías de aprendizaje.

El lenguaje puede abordarse desde dos perspectivas: como comportamiento lingüístico y como conocimiento de la lengua. Ambas perspectivas no necesariamente son contrapuestas. Antes bien, se complementan. Esto es, podemos abordar el comportamiento lingüístico como un aspecto del conocimiento de la lengua; y también, abordar el conocimiento de la lengua como una forma de comportamiento. Esto implica considerar el comportamiento lingüístico como un tipo de conocimiento.

¿cómo funcionan estas ideas en la escuela? Uno de los propósitos del área Lengua es lograr cierto dominio lingüístico y comunicativo que permita acceder a información, expresar y defender puntos de vista, participar en los procesos de circulación y producción de conocimientos, entre otros. Si analizamos con detenimiento, lo que se pretende es que los alumnos y las alumnas logren hacer determinadas cosas. Por ejemplo expresar y defender determinados puntos de vista es algún tipo de habilidad, algún tipo de capacidad que tienen las personas para desenvolverse en situaciones particulares. La pregunta es si este tipo de habilidad o de capacidad se aprende en la escuela. Indudablemente, por nuestra experiencia personal, sabemos que esta capacidad la tienen las personas con muchos años de

escolaridad; pero también la tienen aquellas con muy poca o casi ninguna vivencia escolar.

Cuando cualquiera de nosotros expresa y defiende nuestros puntos de vista estamos poniendo en juego todo nuestro conocimiento acerca de nuestra lengua materna; pero además también ponemos en juego todo nuestro conocimiento acerca de la utilización de las mejores estrategias (que denominaremos estrategias comunicativas) que convengan a la situación en la que nos estamos desarrollando. Del mismo modo, podemos decir que cuando leemos o escribimos un texto también ponemos en juego los conocimientos acerca de la lengua y de las estrategias comunicativas que nos permitan resolver el problema de la comprensión o de la escritura de ese texto.

Hay que aclarar qué queremos decir con el término conocimiento del lenguaje y de las estrategias comunicativas. En el momento de hablar, de exponer o de leer, ¿sabe el que habla, el que expone o el que lee que está usando la capacidad lingüística y la capacidad estratégica para la situación comunicativa particular?. Si apelamos nuevamente a nuestra experiencia, responderemos negativamente a esta pregunta. Cuando usamos el lenguaje, no somos conscientes de lo que sabemos acerca de él; del mismo modo, parece ser que cuando usamos determinadas estrategias comunicativas, no somos conscientes de lo que sabemos acerca de esas estrategias. Los hablantes tenemos un conocimiento implícito, no consciente, de nuestra capacidad lingüística; así también, tenemos un conocimiento implícito de nuestra capacidad para resolver estratégicamente problemas relativos a la comunicación – hablar, expresar y defender ideas, leer y escribir un texto, etc.-

En términos teóricos, este conocimiento implícito se denomina *competencia lingüística y comunicativa*. El término competencia fue incorporado por Noam Chomsky en 1965 a la teoría lingüística. Para este lingüista, la competencia es la capacidad lingüística humana. Esta capacidad es innata. ¿en qué consiste esta capacidad? Consiste en una serie de principios cognitivos que regulan tanto la adquisición como el desarrollo de una lengua particular (e español, el francés, el inglés, etc.). la competencia es concebida, entonces, como un tipo de conocimiento no consciente de estos principios cognitivos. Es decir, hablamos y entendemos lo que otros hablan porque sabemos (o conocemos) implícitamente los principios que regulan una lengua particular (el español, en nuestro caso). En otras palabras, la competencia (o conocimiento de una lengua) posibilita los múltiples usos de esa lengua (Chomsky llamó a este uso, actuación o performance). La actuación es la ejecución efectiva de la competencia o conocimiento de la lengua particular.

Esta idea de competencia es muy productiva para la didáctica de la lengua. Fundamentalmente, porque está relacionada con los saberes previos de los alumnos. Nuestros niños y nuestras niñas ya conocen la lengua antes de entrar a la escuela. No la tienen que aprender. La escuela no se encarga de eso. La capacidad lingüística con la que nacemos, por un lado, y la

comunidad lingüística en la que nacen, por el otro, se encargan de la adquisición del español que se habla en el lugar donde se están desarrollando. La investigación sobre adquisición de la lengua ha demostrado que, alrededor de los cinco y seis años, los niños y las niñas ya conocen perfectamente la gramática básica de su lengua.

Si la escuela no se encarga de enseñar a hablar, ¿de qué se encarga, entonces?. Una respuesta podría ser la siguiente: se encarga del uso de la lengua; se encarga de la competencia comunicativa. Analicemos con más detenimiento esta afirmación. Primero, veamos nuevamente el término competencia comunicativa.

Una vez que el término competencia se incorporó a la literatura de la Lingüística, muchos lingüistas preocupados por las situaciones concretas de interacción social observaron que esta noción chomskyana era insuficiente para dar cuenta de la complejidad del lenguaje. Los etnógrafos, por ejemplo, sostienen que se necesita otra competencia aparte de la lingüística para hacer uso lo mejor posible de la lengua. Esto quiere decir, que el hablante, cuando usa la lengua, además de cuestiones gramaticales también usa formas o registros adecuados a la situación concreta, sabe seleccionar e tema pertinente, sabe interactuar con los que participan de la situación comunicativa, etc.

El término competencia comunicativa se refiere al conocimiento que tienen los hablantes acerca de la manera más eficaz de comunicarse en contextos culturales diferentes. Aquí se pone en consideración al hablante como miembro de una comunidad y de una cultura. La participación dentro de la comunidad y dentro de diferentes marcos culturales obliga a los hablantes a usar diferentes estrategias que le permitan adoptar mejores posiciones dentro de un marco de negocios culturales. Como se puede observar, esta noción está relacionada con las funciones sociales del lenguaje, ¿la escuela se encarga de la competencia comunicativa?. Nuevamente nuestra experiencia nos permite aproximarnos a una respuesta. Como sabemos, cuando los niños y las niñas llegan a la escuela ya tienen desarrolladas muchas estrategias básicas que le permiten comunicarse adecuadamente dentro de su comunidad. Saben narrar, describir, preguntar y argumentar, por ejemplo. ¿dónde las adquirieron? Indudablemente la misma interacción social les permitió desarrollar estas estrategias. Es decir, como consecuencia de su pertenencia a un grupo social que habla una lengua (se comunica a través de una lengua), utiliza determinados modos de interacción y prefiere determinadas estrategias para resolver problemas relacionados con la comunicación. Podríamos afirmar, entonces, que cuando los niños ingresan a las escuelas las capacidades implícitas con las que vienen dotados y la comunidad a la que pertenecen son los responsables de las competencias lingüísticas comunicativas básicas.

Sin embargo, no lo tienen todo consigo. Por ejemplo, la escuela se encarga de enseñar a leer y a escribir. Y como estas habilidades, de muchas otras. Y de una fundamental: *hacer la reflexión sobre sus propias capacidades lingüísticas y comunicativas*. ¿Qué quiere decir esto último?

En la siguiente cita de Bruner (1996)¹ podemos observar una respuesta posible:

“... Como ha notado hace tiempo el lingüista más genial de nuestro siglo, Roman Jakobson, la capacidad metalingüística, es decir la capacidad de dar vueltas sobre nuestro propio lenguaje para examinar y trascender sus límites, es algo que todos podemos alcanzar interiormente.

... las consecuencias pedagógicas de lo que sigue son impresionantemente obvias. Desde el momento en que los límites de nuestras predisposiciones mentales pueden trascender, recurriendo a sistemas simbólicos más poderosos, una función de la educación es equipar a los seres con los sistemas simbólicos necesarios. No podemos tener éxito en trascender todos los límites impuestos en cada caso pero seguramente podemos aceptar el objetivo más modesto de mejorar la capacidad humana de construcción de significados y de construcción de realidades. En síntesis, entonces, “pensar sobre el pensamiento” debe ser el ingrediente principal de cualquier práctica educativa poderosa”.

Indudablemente Bruner le atribuye un papel poderoso a la capacidad metalingüística en la práctica educativa. Es la capacidad de poder hacer una mirada reflexiva sobre nuestras propias competencias lingüísticas y comunicativas. Es la capacidad que puede permitirnos mejorar la capacidad de construcción de significados. La escuela, entonces, debe concebirse como el espacio donde los alumnos las alumnas aprenden a usar las herramientas que favorecen la construcción de significados. Y una de esas herramientas es la capacidad metalingüística.

El enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas

a. Un poco de historia hasta llegar al modelo comunicativo

Las propuestas didácticas para la enseñanza y el aprendizaje, tanto de la lengua materna como de las lenguas extranjeras, han ido cambiando de orientaciones, diversificándose en función del aprovechamiento del desarrollo de los conocimientos sobre el lenguaje.

Hasta la 1ª mitad de este siglo pervive en la enseñanza el modelo tradicional de la gramática entendida como “*el arte de hablar y escribir correctamente*”. Este enfoque tiene sus fundamentos en la concepción gramatical de los antiguos griegos y con escasas modificaciones siguió

¹ Bruner, J (1996): la cultura de la Educación. Harvard University Press, Cambridge. (Traducción al castellano editado por editorial Morata, 1998).

transmitiéndose en las aulas a través del tiempo. Entre las críticas realizadas a este modelo merecen destacarse las que señalan:

- a) la frecuente confusión entre *descripción* y *prescripción* (normativa) que relegaba toda variación de la norma culta al rango de vulgarismo o regionalismo y
- b) el centro de interés en la lengua escrita, especialmente la literaria, olvidando la lengua oral.

En nuestro país, recién a mediados de los años sesenta comienzan a incorporarse los aportes del modelo estructuralista de análisis del fenómeno lingüístico, que venía gestándose en el campo científico desde las enseñanzas de Ferdinand de Saussure (en este sentido, fueron muy influyentes los Estudios de gramática estructural y las Guías para el estudio de la Gramática Estructural de Ana M. Barrenechea y Mabel M. de Rosetti).

Bajo esta influencia del estructuralismo, las prácticas de enseñanza se diseñaban atendiendo principalmente a la descripción, el establecimiento de niveles de análisis y al reconocimiento de unidades y de sus reglas de combinación morfo-sintácticas para formar oraciones gramaticales. El enfoque estructuralista era fundamentalmente descriptivo (no prescriptivo).

Las actividades propuestas para la enseñanza de la lengua tendían a desarrollar en los alumnos habilidades para producir e interpretar oraciones bien formadas, pero no les proporcionaban instrumentos para el desarrollo de sus destrezas comunicativas.

Tanto lingüistas como docentes comenzaron a mostrar su insatisfacción con los resultados de la aplicación de esta perspectiva. Aunque en muchas ocasiones los alumnos eran capaces de resolver las tareas que implicaban el reconocimiento y la descripción de las estructuras lingüísticas, encontraban dificultades para resolver las más sencillas tareas comunicativas: interpretar una instrucción, solicitar información, pedir la palabra, formular una queja.

Puesto que el estructuralismo había excluido el *habla* de su ámbito de estudio por considerarla asistemática y sujeta a la variación individual y ocasional, en las clases de lengua también se había descuidado la realización de actividades destinadas al desarrollo de habilidades comunicativas contextualizadas. La exclusión del habla implicaba también dejar de lado la variación lingüística, y en la práctica de la enseñanza esto reinstaló la tradición prescriptiva focalizada en los aspectos normativos. Así, las variedades no estandarizadas eran señaladas como ‘incorrecciones’, ya sea como ‘vulgarismos’ o como ‘regionalismos’.

En este punto convendría recordar que, más allá de las críticas que puedan formularse a la teoría estructuralista desde otros ámbitos, el problema fundamental de su empleo con fines didácticos radicaba en su aplicación directa a la práctica pedagógica. El objetivo de la teoría

estructuralista era la mejor comprensión de la estructura de las lenguas y no la enseñanza de la lengua. Los problemas señalados en los párrafos anteriores aluden a esta aplicación poco reflexiva de la teoría lingüística a la práctica en el aula.

b. La competencia lingüística y la competencia comunicativa

Alrededor de los años sesenta, Hymes sostuvo que la enseñanza de estructuras gramaticalmente correctas no contemplaba las reglas del uso, sin las cuales las reglas de la gramática son inútiles para una comunicación eficaz.

Basándose en esta afirmación Hymes reformuló el concepto de competencia lingüística de Chomsky, para incluir no sólo el conocimiento innato que poseen los hablantes de las formas lingüísticas, sino también el conocimiento y la habilidad para utilizarlas adecuadamente, es decir: *“la competencia de cuándo hablar, cuándo no y de qué hablar con quién, cuándo, dónde y de qué forma... Esta competencia es integral con las actitudes, valores y motivaciones referentes al lenguaje, a sus características y usos, e integral con la competencia de, y las actitudes hacia la interrelación del lenguaje con el código de la conducta comunicativa”* (Hymes, 1971).

Así como el estudio de la competencia lingüística enfocaba aquellos aspectos del conocimiento gramatical que se supone común a todos los seres humanos independientemente de las determinaciones culturales y sociales, el estudio de la competencia comunicativa considera a los hablantes como miembros de una comunidad de habla, y su adquisición es producto del proceso de socialización que está condicionado socioculturalmente. Las normas del uso comunicativo del lenguaje varían de una cultura a otra y, dentro de una misma cultura, de un grupo a otro: niños/jóvenes/adultos; hombres/mujeres; diferentes grupos sociales, profesiones, oficios, etc..

Una propuesta de enseñanza focalizada en la competencia comunicativa tenderá al desarrollo armónico de las subcompetencias que la integran. De acuerdo a ello, distintas fuentes nos proporcionarán los elementos para poder desarrollar en los alumnos sus capacidades...

- lingüística (se refiere al conocimiento del sistema de la lengua)
- sociolingüística (que proporciona mecanismos de adecuación a la situación y el contexto)
- discursiva (que rige la coherencia y cohesión de los diversos tipos de discursos)
- estratégica (que regula la interacción y permite reparar y contrarrestar las dificultades o rupturas en la comunicación)

Este conjunto de competencias o de saberes refiere tanto al *saber* como al *saber hacer*, es decir, no sólo es imprescindible comprender o

interpretar un concepto disciplinar propio de la ciencia, sino que también hay que saber ponerlo en acción, hay que poner **el saber en acto**.

Conviene añadir que el desarrollo de la competencia comunicativa se inicia con el nacimiento y se prolonga a lo largo de toda la vida de un individuo. A medida que nos relacionamos con diversas personas en contextos variados, hablando sobre temas diferentes, vamos descubriendo y apropiándonos de las normas adecuadas para manejarnos en las distintas situaciones comunicativas.

Sobre este concepto se funda el enfoque comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, que se centra en el desarrollo de procesos y en el conocimiento lingüístico, sociolingüístico, estratégico y discursivo que el hablante pone en juego para producir y comprender discursos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalidad requeridos.

c. Aportes de las ciencias del lenguaje

Las bases teóricas del enfoque comunicativo son aportadas por los desarrollos de las ciencias del lenguaje y la psicología cognitiva a partir de la segunda mitad de este siglo. Entre ellas podemos distinguir:

1. la pragmática filosófica y lingüística;
2. la antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, la sociolingüística y el análisis de la conversación;
3. los enfoques discursivos y textuales y
4. las teorías psicolingüísticas y de aprendizajes.

Aunque a continuación desarrollaremos con cierto detalle algunas de estas propuestas teóricas, podemos adelantar que todas ellas centran el interés en:

- a) los aspectos pragmáticos que relacionan los discursos (orales, escritos, iconográficos) con el uso del lenguaje en contextos socioculturales específicos;
- b) las unidades más allá de la oración, es decir, las unidades discursivas y textuales y las secuencias coherentes de enunciados (orales u escritos).

Durante la primera mitad del siglo XX fue innegable la hegemonía de las teorías estructuralistas, tanto europeas como norteamericanas, centradas en el estudio inmanente de la lengua como un sistema abstracto de signos y como institución social (sistema convencional de normas). Esta orientación marcó el interés por la fonología y la morfosintaxis.

Aunque hubo algunas excepciones —como la Escuela de Praga, cuyas Tesis de 1929 señalaban que la lengua era un sistema funcional y destacaban la función comunicativa del lenguaje; o el grupo Bachtin-Voloshinov, que en los años 30 trabajó sobre el carácter dialógico y polifónico del discurso, destacando los valores ideológicos del signo lingüístico— puede afirmarse que, en general, la revisión crítica del modelo estructuralista se desarrolla a partir de los años 50-60.

En el marco de la **filosofía del lenguaje**, Wittgenstein inicia, en 1953, una crítica a los intentos de la lógica por construir un lenguaje descriptivo que represente exactamente las realidades del mundo. Para este filósofo, el lenguaje se ordena primero por las reglas del uso público que confieren significado a los enunciados. En la noción de “juego lingüístico” está comprendida la lengua más las acciones que acompañan su empleo, incluidos los procedimientos de interpretación.

¿Qué significa ‘juego de lenguaje’?

“ La lengua se emplea como parte de una actividad, de un ‘juego de lenguaje’. La expresión ‘juego lingüístico’, pone de relieve aquí, que el uso de la lengua es parte de una actividad o una ‘forma de vida’.”

“ En estos y otros ejemplos se pone de manifiesto la diversidad de los juegos lingüísticos: ordenar y actuar siguiendo órdenes; descripción de un objeto según el aspecto o las medidas; realización de un objeto por una descripción (dibujo); descripción de un proceso; hacer conjeturas sobre el proceso; formular una hipótesis y probarla; exponer los resultados de un experimento con tablas y diagramas; inventar una historia, y leerla; interpretar teatro; cantar en coro; adivinar acertijos; hacer un chiste, contarlo; resolver un problema de aritmética aplicada; traducir de una lengua a otra; pedir por favor, dar las gracias, maldecir, saludar, rogar.”
(Wittgenstein, *Op. Cit.* 1958/67. Págs. 24 y ss.)

Como vemos, la noción de ‘juego lingüístico’ implica la de intercambio, es decir, la de una actividad sostenida por varios participantes, y sometida a ciertas reglas (actividad regulada y creadora de normas). La comunicación entre maestros y alumnos puede conceptualizarse así como los movimientos de un juego de lenguaje que sigue reglas de conducta implícitas.

El pensamiento de Wittgenstein abre la posibilidad de desarrollar una **perspectiva pragmática** del estudio del lenguaje.

Otro aporte a esta perspectiva proviene de la filosofía del lenguaje ordinario, particularmente la **teoría de actos de habla** de J. Austin.

Austin fue el primero en señalar la necesidad de una teoría de las acciones lingüísticas, es decir, de estudiar aquello que hacemos cuando hablamos.

¿En qué sentido puede afirmarse que decir algo es hacer algo?

Para formular una respuesta a este planteo, Austin establece una serie de distinciones que pueden reconocerse en todo enunciado:

1. **Acto locucionario:** es el acto de decir algo, que comprende: pronunciar ciertos sonidos (acto fónico), que pertenecen a un léxico y son regulados por una gramática (acto fáctico), con un sentido y una referencia más o menos determinados (acto rético).
2. **Acto ilocucionario:** es decir, lo que se hace al decir algo, tal como prometer, aconsejar, bautizar, advertir, mandar, y que implica la actitud y la intención del que habla.
3. **Acto perlocucionario:** son los efectos que produce el acto de decir algo en los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio. Es decir, es el acto que se realiza ‘como consecuencia de’ un acto ilocucionario: obedecer, impresionar, convencer, desahogarse.

Estos tres tipos de actos se realizan simultáneamente. Sus propiedades son diferentes: el acto locutivo posee significado; el ilocutivo posee fuerza y el perlocutivo logra efectos.

En la teoría de Austin, el acto ilocucionario es lingüísticamente convencional y se puede hacer explícito mediante una fórmula como “*Te advierto que...*”, “*Te prometo que...*”, “*Yo te bautizo...*”. En cambio, la realización del acto perlocucionario no está determinada por convenciones lingüísticas, y tampoco se corresponde con las intenciones del emisor. Consiste meramente en las consecuencias de lo que se dice-oye; de allí que muchas veces suele hablarse más bien de la ‘fuerza’ perlocutiva de un enunciado.

Por otra parte, la consecuencia perlocutiva de lo que alguien dice no puede ser controlada por el emisor. El enunciado “*me aumentaron el sueldo*” dicho por A con intención informativa y actitud de satisfacción, puede provocar en B (compañero de tareas de A, que no ha recibido el mismo aumento) un efecto negativo, que puede ser expresado, o no; y en C (que no es compañero de tareas de A) una actitud positiva, que se puede expresar con otro enunciado: “*lo felicito*”.

Tanto Wittgenstein como Austin contribuyeron a desarrollar la tesis de que no se puede hablar del lenguaje desvinculándolo de su uso.

En el plano teórico, sin embargo, se han señalado algunas críticas a las investigaciones pragmáticas: empleo de datos contruados para explicar la teoría y no de datos reales; la falta de consideración de lo social. Estas críticas permiten pensar en una relación productiva entre pragmática y sociolingüística.

La **sociolingüística** y la **etnografía de la comunicación** ubican su campo de estudio entre la antropología y la sociología.

La **lingüística antropológica**, en la que se incluyen los trabajos de Boas, Sapir (en EE.UU.) y Malinowski (en G. Bretaña) en la primera mitad del siglo XX; se ocupó específicamente de las relaciones entre lenguaje, cultura y cognición.

En oposición a la pretensión de que el razonamiento lingüístico es un rasgo de los procesos lógicos universales, es decir, independiente de las culturas y las lenguas, Sapir y Whorf enfatizaron la relación entre lenguaje y cultura, sosteniendo que el significado se estructura inconscientemente, y además siempre está ligado a la cultura. Su posición se conoce como la ‘hipótesis de Sapir-Whorf’ o del ‘relativismo lingüístico’, y puede vincularse en parte con las ideas de W. Von Humboldt. En su forma fuerte, esta hipótesis sostiene que la estructura de la lengua que se habla determina el modo de pensar y percibir la realidad. Esta formulación abarca tanto la gramática como el léxico. Esto implica por ejemplo que una sociedad que tenga muchas palabras para distinguir los colores, va a tener una concepción del color distinta de la de una sociedad que sólo cuente con dos o tres palabras para cubrir todo el espectro. En el “Curso de Lingüística para el análisis del discurso” (p. 21-22) Beatriz Lavandera señala que algunos teóricos reaccionaron frente a la idea de Sapir –Whorf de que la lengua condiciona el pensamiento. Una de las críticas más fuertes es la que considera que la hipótesis, en su forma fuerte, puede llevar a crear o reforzar prejuicios tales como “esta cultura es inferior porque no puede pensar los mismos significados que puede pensar esta otra”.

Dice Lavandera: “La posición que al respecto sostiene la etnografía de la comunicación es lo que se conoce como la ‘versión débil de la hipótesis de Sapir-Whorf’. Se trata de una versión que admite la diversidad ya sea lingüística o cultural, pero que no considera tal diversidad como una fuerza condicionante o limitadora. Esta nueva hipótesis sostiene que existen grupos que pueden poseer ciertas habilidades lingüísticas que les permiten manejarse mejor en determinados tipos de pensamiento que en otros, lo cual no dice nada respecto de la capacidad mental en sí de sus integrantes.”

Estas ideas tuvieron influencia en una serie de estudios interdisciplinarios que se plantearon a mediados de los ’60 en torno a dos fuentes de interés práctico:

- 1) La situación lingüística de las nuevas naciones recién liberadas de la dependencia colonial implicaba, entre otras, determinar criterios para decidir cuál de las lenguas o variedades que coexistían en un mismo territorio debía proponerse como lengua oficial o variedad estándar, teniendo en cuenta que aquéllas están fuertemente impregnadas por valores y sentimientos de identidad social y cultural.
- 2) los problemas de educación y relaciones sociales en sociedades altamente urbanizadas como las de Inglaterra y EE.UU.. A pesar del incremento de programas destinados a modernizar las instituciones de enseñanza, la crisis educativa no había

encontrado soluciones. Las nuevas instituciones no conseguían mejorar los resultados educativos ni hacer más accesible el saber. A pesar de cuanto se había hecho, la procedencia socioeconómica y cultural de los alumnos seguía siendo el determinante principal del éxito educativo. Frente al fracaso de los programas compensatorios destinados a resolver los problemas de ‘deficiencia lingüística’, se desarrollaron programas interdisciplinarios que tendieron a buscar nuevas soluciones para el fracaso escolar, especialmente de los niños que provenían de comunidades étnicas con lenguajes minoritarios y de grupos socio-económicamente menos privilegiados.

Relacionada con estos intereses y en el marco de la lingüística antropológica se inscribe el desarrollo de la sociolingüística y la etnografía de la comunicación.

La **sociolingüística** ya se había empezado a perfilar en los años 50, con los trabajos de Weinreich sobre las consecuencias del contacto de lenguas, los de Haugen sobre el comportamiento de los hablantes bilingües en los EE.UU., los primeros análisis de Gumperz sobre la situación sociolingüística en la India y la presentación de Ferguson sobre la distribución social de las variedades lingüísticas (diglosia).

Se partía de la idea de que la lengua empleada en una determinada comunidad lingüística no es homogénea sino una heterogeneidad organizada. La totalidad de los recursos lingüísticos de los hablantes constituyen su repertorio verbal.

Así, centraron su interés en la diversidad de usos lingüísticos que constituyen el repertorio verbal de cada comunidad de habla y en las determinaciones socioeconómicas que condicionan el acceso a los registros de uso y en los filtros culturales que determinan un acceso desigual a los usos legítimos de la lengua.

Los hallazgos de los sociolingüistas en cuanto a la diversidad lingüística señalaban que las personas que hablan variedades lingüísticas no estandarizadas se encuentran en situación similar a los que aprenden una segunda lengua.

El problema de hacer frente a la diferencia cultural exigía a los programas escolares tener en cuenta la variabilidad cultural y sociolingüística. Sin duda, las críticas de W. Labov a los prejuicios implícitos en la teoría del ‘déficit lingüístico’ que fundamentaba los programas compensatorios, significaron un valioso aporte para la formulación de nuevos programas educativos. Las escuelas que no comprenden el verdadero carácter de las diferencias de lenguaje pueden fácilmente subestimar las dificultades a las que se enfrentan los niños en su adaptación al entorno del aula. Al esforzarse por corregir sólo las desviaciones de la lengua estándar, se corre el riesgo de estigmatizar la

variedad lingüística con la que el niño se comunica eficazmente con su entorno familiar y sociocultural y en la que construye su propia identidad.

Por su parte, la **etnografía de la comunicación** y la **sociolingüística interaccional** arrancan de la tradición antropológico-lingüística, e incorporan los aportes de la pragmática filosófica, la psicología social de orientación cognitiva, la sociología interaccional, el análisis del discurso y los estudios de inteligencia artificial que puedan ayudar a la comprensión del uso lingüístico situado.

El campo de estudio de la **etnografía de la comunicación** fue definido en primer lugar por John Gumperz y Dell Hymes, alrededor de 1964, con la intención de designar un tipo de investigación que se ocupara de la descripción de las prácticas lingüísticas de diferentes grupos socioculturales. Vista con perspectiva histórica, la labor inicial de la etnografía de la comunicación ha sido básicamente de carácter descriptivo y se ha dedicado al estudio de sociedades y culturas populares sencillas.

La noción de competencia comunicativa se desarrolló como modo de profundizar la respuesta teórica a las complejidades y a la variedad de opciones que realizan los hablantes para señalar lo que intentan comunicar. Esto es particularmente relevante para el campo de la educación. El trabajo sobre la competencia comunicativa consistió, pues, en cuestionar el supuesto común de que las regularidades lingüísticas deben estudiarse mediante el análisis a nivel de la oración, que condicionó en el pasado casi toda la investigación en el campo de la educación.

El principal representante de la sociolingüística interaccional, John Gumperz, considera la lengua como uno de los elementos que constituyen la realidad social y cultural de los grupos humanos, y al mismo tiempo, que el uso lingüístico es expresión y síntoma de esta realidad, puesto que el mundo sociocultural se construye, se mantiene y se transforma, en gran medida, a través de las interacciones comunicativas.

Puesto que su objeto de estudio es el uso lingüístico situado, propone un análisis multidimensional, que integre los factores verbales y no verbales de la comunicación, y los factores cognitivos, situaciones y socio-culturales. Los participantes de un encuentro comunicativo ponen en juego múltiples competencias que abarcan todos estos factores y que constituyen su competencia comunicativa. Desde esta perspectiva, la interacción comunicativa se considera como un tipo específico de texto en el que la coherencia se construye a través de la cooperación conversacional.

La sociolingüística interaccional, el análisis del discurso y la gramática textual coinciden en proponer el estudio sistemático de la producción lingüística contextualizada, si bien cada una de estas corrientes ha puesto el acento en determinados aspectos del uso y presenta particularidades metodológicas y analíticas propias.

La **lingüística del texto** aparece cuando la lingüística oracional deja de proporcionar explicaciones adecuadas a los fenómenos lingüísticos. En sus inicios se ocupó de ciertos aspectos que operan en la construcción de los tiempos verbales (artículo, elementos deícticos situacionales, orden de palabras); pero más tarde se ocupó de cuestiones vinculadas con la consideración global del texto (plan textual subyacente (Van Dijk), coherencia y cohesión (Halliday & Hasan) y cuestiones vinculadas con las estrategias de producción y recepción, que recuperaban los aportes de estudios pragmáticos y retóricos (Schmidt)).

La lingüística textual estudia la organización del lenguaje más allá del límite de la oración, en unidades lingüísticas mayores —como la conversación— e investiga el uso del lenguaje en el contexto de la interacción social. Considera el texto como un proceso, como una forma de actividad humana. El texto es un artefacto planificado con una orientación pragmática.

Uno de los teóricos más destacados de la gramática textual, Teun Van Dijk, establece una distinción entre ‘texto’ y ‘discurso’, basada en la oposición entre ‘abstracto’ y ‘realizado’; así, define al texto como ‘constructo teórico que se realiza en el discurso’. Esta distinción se asimila a la que diferencia ‘oración’ de ‘enunciado’: el texto es al discurso lo que la oración es al enunciado.

Tomando como punto de partida la tradición de la lingüística funcional —también hoy llamada lingüística sistémica—, cuyos máximos representantes son Firth (1968) y Halliday (1973, 1978 y 1985), se ha desarrollado básicamente en Gran Bretaña una corriente conocida con el nombre de **análisis del discurso**. Para Brown y Yule (1983), “el análisis del discurso es, necesariamente, el análisis del lenguaje en uso. Como tal, no puede restringirse a la descripción de las formas lingüísticas independientemente de los propósitos o funciones que esas formas desempeñan en los asuntos humanos”.

Los analistas del discurso establecen una diferencia entre *texto* y *discurso*; el texto sería el producto meramente lingüístico mientras que el discurso sería ese texto contextualizado. Parten de datos naturales procedentes del lenguaje ordinario con el objetivo de descubrir *regularidades* y describirlas.

La noción de *contexto* abarca tanto el contexto *cognitivo* —la experiencia acumulada y estructurada en la memoria— como el contexto *cultural* —las visiones del mundo compartidas por los participantes— y el contexto social —los aspectos institucionales e interactivos que nos permiten identificar y definir situaciones y acciones—. La referencia al contexto es la que permite explicar las presuposiciones y las inferencias en las que se basan la producción y la comprensión discursivas.

Para el análisis del discurso resultan centrales, también, las nociones de cohesión y coherencia. La cohesión remite al texto, mientras que la

coherencia es la característica fundamental que permite interpretar el discurso. Para el estudio de la coherencia discursiva, los analistas del discurso recurren a la teoría de los *actos de habla* y a los aportes de los estudios de inteligencia artificial.

Uno de los aspectos de especial interés de esta escuela para nuestros propósitos es que ha tomado como uno de sus campos de estudio el discurso escolar. Los trabajos de Sinclair y Coulthard (1975), Stubbs (1976), Edmonson (1981), entre otros, ofrecen un modelo de análisis que permite entender las características específicas de este tipo de discurso frente al discurso espontáneo o a otros discursos más formales. Otra de las preocupaciones de los analistas del discurso —derivada de su interés por el discurso escolar— ha sido la de establecer las diferencias formales, funcionales, situacionales y estructurales entre el discurso oral y el discurso escrito. En este campo son de especial interés los trabajos de Brown y Yule (1983) y Perera (1984).

d. Psicología del aprendizaje y psicolingüística Reflexiones en torno a un aprendizaje constructivo

La enseñanza comunicativa de las lenguas hace referencia al sujeto que aprende, considerado como sujeto social y psicoafectivo. Uno de los discursos que hace de marco teórico de esta didáctica especial es el discurso psicológico que proporcionan las teorías del aprendizaje, perfiles afectivos y modelos evolutivos que es necesario tener en cuenta al considerar al sujeto que aprende.

Durante mucho tiempo se impuso en la enseñanza de la lengua materna y extranjera una metodología entendida como explicación – aprendizaje – aplicación. Es decir una concepción del sujeto como tabula rasa y del aprendizaje como estímulo – respuesta – refuerzo.

Esta propuesta curricular considera al aprendizaje como un proceso de construcción interna del que aprende, desarrollando sus capacidades reflexivas y metacognitivas. Diversas teorías psicológicas que pertenecen a la corriente cognitiva centran su interés en la importancia concebida a las variables internas, la consideración de la conducta como totalidad y la relevancia del aprendizaje significativo.

En un sentido amplio, es decir, sin adhesiones a una única corriente, los principios que nos sirven como marco referencial son los siguientes:

- **La teoría genética de J. Piaget** tanto en lo que concierne a la concepción de los procesos de cambio, como a las formulaciones estructurales clásicas del desarrollo operativo y las últimas elaboraciones entorno a las estrategias cognitivas y los procedimientos de resolución de problemas.
- **La perspectiva socio-histórica de Vigotsky** que aporta el concepto de área de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo que representa el eje de la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. La intervención docente así entendida permitirá que lo que los alumnos *hagan hoy con ayuda lo hagan*

solos mañana. Así Vigotsky, en oposición a Piaget, afirma que el desarrollo sigue al aprendizaje, puesto que éste es quien crea el área de desarrollo potencial.

- **La teoría de la asimilación de Ausubel:** el núcleo central de esta teoría reside en la comprensión de la relación del material nuevo con los contenidos conceptuales existentes en la estructura significativa del sujeto. En esta teoría la explicación del aprendizaje significativo implica la relación indisoluble de aprendizaje y desarrollo.
- **La teoría de los esquemas** que, basada en el enfoque del procesamiento humano de la información, señalan que el conocimiento previo organizado en bloques interrelacionados es un factor decisivo en la realización de nuevos aprendizajes.
- **El aporte de Bruner** en relación a las habilidades lingüísticas que completa la hipótesis Chomskiana de la gramática universal que los humanos conocerían de forma innata con la hipótesis de un sistema de soporte o andamio de la adquisición del lenguaje del adulto.
- **La importancia de la interacción** como elemento desencadenante de la construcción del conocimiento: todas las funciones psicológicas superiores tienen su origen en las relaciones entre las personas. En nuestro caso de aprendizaje escolar, la actividad constructiva del alumno no aparece como una actividad individual, sino como parte de una actividad interpersonal que la incluye. La actividad cognitiva del alumno se inscribe en el marco de una interacción o interactividad profesor – alumno pero también alumno – alumno.
Los puntos mencionados no son en absoluto desarrollados exhaustivos de un enfoque constructivista del aprendizaje, sino ideas “fuerza” que caracterizan esta propuesta.

Reflexiones en torno a teorías psicolingüísticas sobre la adquisición – aprendizaje de las lenguas

Uno de los aspectos más fascinantes del desarrollo humano es la habilidad que tiene el ser humano para adquirir su lengua materna y aprender otras lenguas. La adquisición – aprendizaje de una lengua es un desafío que ha concitado el interés de psicólogos y lingüistas durante generaciones. ¿Cómo logran los niños adquirir una lengua? ¿qué es lo que les permite desarrollar un lenguaje complejo desde sus primeros años? En la actualidad, no existe una perspectiva única para dar respuestas a estas preguntas. Basta mencionar algunas de ellas:

- Los modelos lingüísticos inspirados en Chomsky como base para el estudio de la adquisición de la lengua y el funcionalismo pragmático con el estudio de la adquisición de las habilidades discursivas.

Con respecto a la teoría innatista de Chomsky, podemos señalar algunos de sus aportes a la adquisición y desarrollo del lenguaje que competen a nuestra propuesta curricular. Los niños adquieren su lengua materna sin dificultad a pesar de la complejidad del lenguaje. De forma innata los niños y niñas elaboran hipótesis sobre las formas lingüísticas que van desarrollando y éstas al ser contrastadas con los universales lingüísticos que son comunes a todos los idiomas, se acaban interiorizando en estructuras sintácticas. La hipótesis de esta gramática innata, universal, común a todos los seres humanos es estudiada como un mecanismo genético que les permite descubrir las unidades, estructuras y reglas de combinación de la lengua. La lengua así entendida explica la capacidad natural de la raza humana para comprender y producir un número infinito de enunciados a partir de un número limitado de reglas combinatorias.

Las derivaciones didácticas de estos aportes permitirán:

- Facilitar la transición desde las gramáticas intuitivas hacia la gramática explícita a través de procesos de reflexión metacognitiva;
- Favorecer la descentración o extrañación de la propia lengua como procedimiento de observación y análisis;
- Ejercitar las operaciones dentro del sistema: comparación, sustitución, expansión, paráfrasis, transformación;
- Discriminar los planos aparentes y las significaciones profundas de los enunciados (Melgar 1998).

Un cambio de perspectiva se produjo como la concepción del lenguaje como comunicación antes que como representación. De tal manera, la adquisición del habla señalada al aprendizaje de su uso para regular y controlar los intercambios sociales. Los aspectos estructurales fueron reemplazados por los aspectos funcionales; es decir antes que invocar un conocimiento estructural del lenguaje del tipo biológico se conjeturó sobre la existencia del mecanismos sociales interactivos que permitían al niño negociar un conjunto de significados arbitrarios en relación con una serie de procedimientos. De esta forma, el lenguaje surgiría tras ser reconocidos por parte del niño como el instrumento más eficaz y económico para cumplir sus intenciones comunicativas (Vila, 1994).

Las derivaciones didácticas de estos aportes nos permitirán:

- El reconocimiento del lenguaje para cumplir actos de habla concretos, la negociación de significados y los principios de cooperación comunicativa;
- El énfasis en las intenciones comunicativas y la interacción.

Con respecto a una lengua extranjera, en las prácticas del enfoque comunicativo se pueden apreciar elementos de una teoría del aprendizaje subyacente. Uno de estos elementos se puede describir como el **principio de la comunicación**: las actividades que requieren comunicación real promueven el aprendizaje. Un segundo elemento es el **principio de la tarea**: las actividades en las que se utiliza la lengua para llevar a cabo tareas significativas mejoran el aprendizaje. Un tercer elemento es el **principio del significado**: la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje.

Descripciones más recientes, sin embargo, han intentado describir teorías sobre el proceso de aprendizaje de la lengua que son compatibles con el enfoque comunicativo. Savignon (1983) analiza la adquisición de una segunda lengua considerando el papel relevante que cumplen las variables lingüísticas, sociales, cognitivas e individuales en su adquisición. Otros investigadores, por ejemplo Krashen, considera que la adquisición es el proceso básico que permite alcanzar el dominio de la lengua, y la distingue del aprendizaje. La adquisición se refiere al desarrollo inconsciente del sistema de la lengua, mientras que el aprendizaje es la representación consciente del conocimiento gramatical que resulta de la enseñanza y que no lleva a la adquisición.

Jonson (1984) y Littlewood (1984) presentan una teoría alternativa del aprendizaje también compatible con este enfoque: un modelo basado en el aprendizaje y desarrollo de las destrezas. Estas teorías mencionadas no representan totalmente la diversidad de enfoques y corrientes sobre la adquisición – aprendizaje de una segunda lengua, pero pueden servirnos como representativas de aquellas que son compatibles con un enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas.

La enseñanza comunicativa de las lenguas

Aunque seguramente incompleto, el recorte que efectuamos en la presentación del amplio abanico que conforman las ciencias del lenguaje, nos ha permitido apreciar no sólo su evolución a lo largo de los últimos años, sino fundamentalmente su complejidad y diversidad.

Esta complejidad se agudiza cuando nos enfrentamos ante el hecho de ‘enseñar lengua’:

¿qué lengua enseñar?, ¿la de la norma lingüística?, ¿la de los lingüistas?, ¿una teoría en particular?, ¿la de una propuesta editorial?

Alisedo, Melgar y Chiocci señalan que la didáctica de la lengua se sitúa en un campo problemático que atiende globalmente dos estados de cosas:

1. Por un lado, el estado de la enseñanza de Lengua como asignatura escolar.
2. Por el otro, el estado de las distintas disciplinas científicas que le sirven de fuente y apoyo.

Entre estos dos estados se establecen relaciones de distintos tipos que inevitablemente influyen en la enseñanza.

Un ejemplo puede aclararnos este estado de cosas. Durante el auge de las teorías estructuralistas, las clases de lengua estuvieron dominadas por la oración como unidad más apta para la descripción de la lengua, tanto a nivel morfosintáctico como semántico. A partir de la lingüística del texto se sabe que, en el nivel semántico, las oraciones y proposiciones cambian su significado en relación con el significado de otras oraciones anteriores o posteriores (co-texto) y, en el nivel pragmático, en relación con el contexto comunicativo (tiempo, espacio, participantes). De esta manera, la noción de texto aparece como una unidad lingüística situada comunicativamente. La transposición didáctica de estas y otras teorías se aprecia en los actuales libros de textos, currículos y proyectos pedagógicos. Los textos ahora son analizados en su coherencia textual o global, su cohesión interna y en función a su adecuación a intenciones, destinatarios, etc.. Pero ¿qué ocurre si, a pesar de que los manuales incorporan este estado de la disciplina, en la práctica concreta del aula el docente mantiene, por ejemplo, en las evaluaciones, los criterios del antiguo análisis sintáctico de oraciones desvinculadas de su contexto más amplio, el texto?

Sara Melgar dice acertadamente que éste es un vicio de procedimiento. Lo que queremos señalar es que cambiar la terminología de la gramática oracional a la textual no es suficiente, si se van a mantener las mismas estrategias y metodologías. Se trata, fundamentalmente, de conceptualizar debidamente el texto o discurso como unidad de comunicación y de incorporar para su análisis los elementos que entran en juego en su proceso de producción y de interpretación.

La construcción de un marco teórico para la didáctica de la lengua supone tener en cuenta no sólo el contenido científico (las ciencias del lenguaje) sino también al sujeto que aprende, considerado como sujeto social y psico-afectivo. Este marco teórico supone la integración de tres discursos disciplinares que lo sustentan:

1. El discurso de las disciplinas que conforman el objeto de estudio (la lengua). En nuestro caso, las ciencias del lenguaje, con su propia lógica, construcción y validación de su conocimiento.
2. Los discursos sociales. Dentro de este discurso disciplinar tiene especial interés el discurso de la sociolingüística, que permite considerar al sujeto de aprendizaje como inmerso en un contexto social, como usuario concreto de una lengua, perteneciente a un grupo o clase social, que tiene un repertorio verbal determinado, compuesto de todas las variedades que es capaz de usar en su vida cotidiana. Factores culturales y sociales condicionan los usos lingüísticos y el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. El discurso psicológico que proporciona los modelos de adquisición, teorías del aprendizaje y la enseñanza, perfiles afectivos y modelos evolutivos, que es necesario tener en cuenta al considerar al sujeto que aprende.

De todos ellos se alimenta la didáctica de la lengua para construir su propio objeto de estudio. Las relaciones que se establecen entre las ciencias

del lenguaje y la didáctica hacen posible que el conocimiento científico sea accesible a la escuela a través de una transposición adecuada. Es imprescindible, entonces, la correcta adecuación del objeto de estudio a la realidad del aula.

Es indudable que hoy por hoy, la mayoría de las propuestas didácticas de lenguaje incorporan el enfoque comunicativo. Breen (1984) señala que “*debemos priorizar el camino, es decir, enfatiza los medios hacia el aprendizaje*”, esto es, privilegiar siempre los procesos sobre los contenidos. Si ponemos la comunicación como eje o foco del aprendizaje, todas las actividades del aula comienzan a fusionarse en pos de estos objetivo mayor.

Conviene preguntarse, entonces, qué características básicas debe presentar una propuesta de enseñanza comunicativa de la lengua. Es evidente que toda lista resultaría incompleta, debido a las distintas variaciones de currículo, de nivel o de planificación de clase. Sin embargo, ciertas características comunes deberían completarse:

- a- Toda actividad en e aula tendrá que recrear situaciones reales o verosímiles de comunicación.
- b- Estas actividades incorporarán textos completos, no sólo palabras, oraciones o fragmentos.
- c- La lengua que aprenden los alumnos es una lengua real y contextualizada. Esto significa que los alumnos trabajarán con textos auténticos hayan sido especialmente creados para la enseñanza. En cuanto a una lengua extranjera, los materiales con que trabajan los alumnos deben ser genuinos o verosímiles, dado que en este nivel, las complejidades que presentan los textos auténticos son de difícil abordaje.
- d- Se privilegiarán las actividades en parejas o en pequeños grupos. De esta manera se podrán organizar mejor diferentes situaciones comunicativas, sin perder de vista el aspecto afectivo que conlleva todo aprendizaje cooperativo. Recordemos que éste es, justamente, uno de los puntos más importantes de la renovación pedagógica curricular.

PROBLEMÁTICA DE LAS LENGUAS

Lengua 1, Lengua 2 y Lengua Extranjera

Según el “Documento para la concertación Serie A N° 15” del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación: “Lengua materna o Lengua 1 define a la humanidad como especie, integra a las personas a su comunidad y contribuye a la construcción de su identidad social histórica y afectiva”.

“Lengua 2 expande el contexto de comunicación de los hablantes dentro de una comunidad a la que pertenecen y donde se hacen efectivos sus deberes y derechos ciudadanos”.

Mientras que “se define como Lengua Extranjera a aquellas que carecen de comunidades naturales para su adquisición y uso”.

La realidad que nos rodea —profesionales y gente que viaja al exterior, personas de procedencias diversas que viven entre nosotros, cursos fuera del país— nos hablan de una sociedad orientada al plurilingüismo. El individuo que usa más de un idioma es un personaje cada día más real en este final de milenio.

En este contexto, el aprendizaje de lenguas adquiere cada vez más importancia y la escuela no puede ignorar este fenómeno. El niño que comienza su educación formal, llega a la escuela hablando una lengua con la que se expresa. Es la llamada lengua materna o Lengua 1 con la que adquirió el lenguaje y con la que continúa adquiriendo y perfeccionando su competencia lingüística.

La primera lengua es, de este modo, un medio de comunicación que permite adquirir los conocimientos lingüísticos generales y ordenar pensamientos. Por lo tanto, es evidente que el niño aprende en su Lengua 1

todos los procedimientos propios de esa disciplina y también los procedimientos subsidiarios o subdestrezas necesarios para el aprendizaje de otras disciplinas.

Lengua 2 es toda lengua que se adquiere posteriormente, bien sea porque en el contexto están presentes dos o más lenguas o bien porque el alumno realiza un aprendizaje formal de esa lengua.

Con respecto a las diferencias que existen entre la adquisición de la primera y segunda lengua, el psicolingüista Cummins (1979) afirma que existe una relación de interdependencia entre la competencia lingüística de una o más lenguas. Es decir que “el niño posee una competencia lingüística general que se entiende como una capacidad que se adquiere en la Lengua 1, pero que después puede vehicularse a través de varios idiomas. Cada aprendizaje lingüístico que se realice es una suma de la competencia general del individuo. De esta manera la expresión de esta competencia en una lengua o en otra es una cuestión de contexto (Solé 1994).

Por consiguiente, cuando nos referimos a una lengua 2 o a una lengua extranjera partimos del presupuesto que el niño ya ha adquirido conocimientos generales en su lengua 1 y que posee una determinada competencia lingüística. De este modo, los materiales didácticos para Lengua 1 tenderán a ampliar y perfeccionar esa competencia, mientras que en el caso de una lengua extranjera implica hacer uso de esa competencia lingüística adquirida en su lengua 1 en contextos y usos distintos.

Al comparar una lengua 2 con una lengua extranjera, existe consenso entre los investigadores con respecto a que es necesario hacer una distinción entre una lengua no-nativa aprendida y usada dentro de un país —es decir una lengua 2— y una lengua no-nativa aprendida y usada con referencia a una comunidad lingüística fuera de los límites territoriales de un país —es decir una lengua extranjera—.

En cuanto a los fines o propósitos implícitos en la adquisición-aprendizaje de una lengua 2 y una lengua extranjera, éstos también difieren. Es así que una lengua 2 se transforma en una lengua con estatus oficial dentro de una comunidad lingüística y su uso resulta indispensable para una participación plena en la vida económica y política de una nación. Como ejemplos podemos citar al Inglés como lengua 2 en la comunidad franco-parlante del Québec o el Inglés como lengua 2 en la República de Irlanda.

En la adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera, los propósitos o fines se manifiestan de forma variada. Podemos citar, por ejemplo, la necesidad de usar una lengua extranjera para comunicarse con los hablantes nativos de una determinada comunidad lingüística, para leer bibliografía específica o para publicar artículos técnico-científicos de difusión en el mundo académico.

Otra diferencia que debemos marcar es que una lengua 2 se adquiere y se usa dentro de un país y con el apoyo de la comunidad lingüística de

contacto, mientras que en el caso de una lengua extranjera no existe tal contacto con la comunidad lingüística de referencia, la que probablemente se encuentra a miles de kilómetros de distancia.

Por lo expuesto, resulta evidente que una lengua extranjera necesita una instrucción formal para compensar la falta de la comunidad lingüística de referencia, mientras que una lengua 2, por lo general se la adquiere informalmente dentro de la comunidad lingüística que la usa.

A través de la adquisición de otras lenguas, los alumnos comprenderán el desafío que implica la aceptación de lo diferente y desarrollarán estrategias de pensamiento, de conceptualización y de categorización del mundo que les permitan reflexionar sobre los procesos que se generen en la lengua materna.

Finalmente, las lenguas extranjeras deben ser “útiles” para aquellos que las aprenden y este concepto de “instrumentalidad” variará según las personas y los fines que persiguen. Los individuos que sepan hacer uso de distintos códigos lingüísticos encontrarán una mejor inserción en esta gigantesca comunidad donde los cambios políticos, sociales y económicos se producen de una manera cada vez más vertiginosa.

Interlengua

En las décadas de los 50 y 60, el estudio comparativo de dos lenguas se transformó en la teoría más aceptada entre los lingüistas. Esta teoría conocida como Contrastive Analysis Hypothesis (CAH) estaba íntimamente asociada al conductismo y al estructuralismo del momento. El CAH sostenía que el mayor obstáculo para la adquisición de una segunda lengua lo constituía la interferencia del sistema de la lengua materna con el sistema de la segunda lengua. Según esta teoría, un análisis estructural y científico de las dos lenguas en cuestión permitiría producir una taxonomía de contrastes lingüísticos entre ambas que a su vez haría posible predecir las dificultades que el estudiante supuestamente tendría que enfrentar en el aprendizaje de otra lengua.

El CAH remarcaba los efectos de la interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de otra lengua y sustentaba que éste significaba primordialmente un proceso en el que se adquirirían esos elementos que son diferentes a los de la lengua materna. Esta teoría, entre otros factores, ignoraba la influencia de la *interlengua* en el aprendizaje.

En la actualidad, se sostiene que la adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso creativo que permite construir un sistema en el que los alumnos ejercitan hipótesis sobre la lengua que aprenden desde distintas fuentes del conocimiento:

- el conocimiento limitado que poseen de la lengua extranjera

- el conocimiento de su lengua materna
- el conocimiento de la función comunicativa de la lengua
- el conocimiento del mundo, de la vida y los seres humanos

Los estudiantes, en el contexto del aula, construyen un sistema de la lengua extranjera que para ellos es legítimo, una serie estructurada de reglas que momentáneamente ordena el “caos lingüístico” que deben enfrentar.

A fines de la década del '60, el aprendizaje de una lengua 2 y una lengua extranjera comenzó a estudiarse de la misma manera que el aprendizaje de la lengua materna: los alumnos no eran considerados como los productores de un lenguaje imperfecto y erróneo sino como seres humanos inteligentes que transitaban por estadios de adquisición lógicos y sistemáticos y que actuaban creativamente en un contexto lingüístico significativo. Los alumnos, usando un proceso de prueba-error y de confirmación de hipótesis, en forma gradual lograban aproximarse al sistema del lenguaje de un hablante nativo. El término más apropiado que ilustra esta teoría es el de *interlengua* que Selinker (1972) adaptó del término “Interlingual” (Weinreich – 1953).

Por lo tanto, interlengua implica el desarrollo de una gramática provisoria y dinámica, con coherencia y sistematicidad interna, aunque frecuentemente no guarde relación estrecha con la lengua estándar a la que apunta. La interlengua representa para el alumno un intento que le permite estructurar y ordenar los estímulos lingüísticos que lo rodean; por lo tanto, una competencia lingüística y comunicativa de transición. La hipótesis de la interlengua condujo a investigaciones que representan un avance con respecto al análisis contrastivo de dos lenguas.

El enfoque que resulta más adecuado para estudiar la interlengua es considerar la producción lingüística oral y escrita del alumno. Sin embargo, la *comprensión* de una lengua extranjera es más difícil de estudiar debido a que no puede ser directamente observable y debe ser inferida por respuestas verbales y no verbales o por la intuición del docente o del investigador.

Por consiguiente, el estudio de la producción oral y escrita de los alumnos representa en gran medida la base para el estudio de los errores de los alumnos. Es decir que el análisis del error nos ayuda a comprender el desarrollo de esa gramática provisoria que llamamos *interlengua*.

➤ **Estadios del Desarrollo de la Interlengua**

Existen distintos modos de describir la progresión del desarrollo lingüístico provisorio de los alumnos hacia formas que más se aproximan a la lengua estándar. En realidad, las producciones lingüísticas son tan variables que resulta difícil intentar una descripción de los estadios de

desarrollo que atraviesan los alumnos. Brown (1994) propone cuatro estadios, a saber:

1. En el estadio presistemático, el estudiante es apenas consciente de la existencia de un orden sistemático y enunciados tales como “John cans sing”, “John can to sing” y “John can singing” indican un estadio de experimentación errónea.
2. El estadio emergente de la interlengua denota que el alumno ha logrado cierta consistencia en su producción lingüística y que ha comenzado a discernir e internalizar algunas reglas. Aunque éstas pueden no ser correctas, son sin embargo legítimas para el alumno. Esta etapa se caracteriza por la reincidencia; es decir que el alumno parece haber comprendido la regla o principio pero luego regresa a un estadio previo. Generalmente, en esta etapa no puede corregir el error cuando éste es señalado. A modo de ejemplo, considere la siguiente conversación entre un alumno y un docente:

A: Voy Nueva York.

D: ¿Vas a ir a Nueva York?

A: (sin entender) ¿Qué?

D: ¿Irás a Nueva York?

A: Sí.

D: ¿Cuándo?

A: 1996

D: Ah! Fuiste a Nueva York en 1996.

A: Sí, voy Nueva York 1996.

3. En el tercer estadio o sistemático, el alumno manifiesta mayor coherencia en su producción lingüística.
Aunque las reglas que maneja no son completamente correctas, tienen mayor consistencia interna y se aproximan al modelo estándar. La mayor diferencia entre esta etapa y la anterior es que ahora el alumno es capaz de corregir el error cuando se lo señala.
4. El último estadio en el desarrollo de los sistemas de la interlengua es el de estabilización o post-sistemático. En esta etapa, el alumno comete pocos errores y demuestra que maneja el sistema de la lengua en forma fluida y apropiada. Es aquí donde algunos errores pueden deslizarse y no ser detectados afectando de esta forma la producción lingüística del alumno al transformarse en errores fosilizados.

Análisis del Error

Fundamentalmente, el aprendizaje es un proceso que no puede ni debe desconocer la importancia o el rol del error. El error, el cálculo errado, la opinión errónea y la suposición equivocada constituyen aspectos esenciales de cualquier aprendizaje y también del aprendizaje de una lengua. El niño que aprende su lengua materna comete innumerables “errores” desde el punto de vista del lenguaje “correcto” de un adulto. Muchos de estos errores son lógicos dentro del sistema limitado en el que el niño, que está aprendiendo su lengua materna, opera. Pero lentamente y procesando el feedback que recibe seguramente en el futuro, producirá un lenguaje estándar apropiado. El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso semejante a la adquisición de la lengua materna en lo que respecta a la comprobación de hipótesis. Inevitablemente, los alumnos cometerán errores en el proceso de adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera y este proceso se verá obstruido si no se hacen suficientes confrontaciones para que se dé la comprobación de hipótesis.

Se trata de apuntar al aprendizaje provisional, es decir a un aprendizaje tentativo y parcial hasta tanto llegue la próxima instancia de confrontación. Es necesario provocar instancias de sucesivas aproximaciones a la norma, para que cada aproximación implique la verificación de hipótesis temporarias que se vayan ajustando a medida que se suceden las confrontaciones en distintos contextos.

a) Identificación y Descripción del Error

Una de las dificultades más comunes para comprender los sistemas lingüísticos de un niño que aprende su lengua materna y un alumno que aprende una lengua extranjera es que estos sistemas se infieren analizando información sobre su producción y su comprensión lingüística. Esta tarea se torna difícil debido a la inestabilidad de los sistemas de los alumnos que están en un constante estado de cambio y que al recibir nueva información, y a través de un proceso de inclusión o subsunción permite que las estructuras que ya poseen sean revisadas.

El primer paso en el proceso de este análisis es la identificación y descripción del error. Corder (1971) propone un modelo para identificar enunciados erróneos o idiosincráticos en una lengua extranjera en el cual clasifica los errores en “manifiestos” y “encubiertos” (o también “oracionales” y “discursivos”).

Los enunciados erróneos manifiestos son gramaticalmente incorrectos a nivel de la oración, mientras que los enunciados erróneos encubiertos son gramaticalmente correctos pero incorrectos en el contexto de la comunicación. A modo de ejemplo, el enunciado “Estoy bien, gracias” es gramaticalmente correcto, pero como respuesta a la pregunta “¿Quién es usted?” es obviamente incorrecto.

Una vez que identificamos el error, el paso siguiente es describirlo en forma adecuada. En la literatura específica, se han propuesto distintas categorías para la descripción del error. Lennox (1991) en su análisis del lenguaje provisorio o interlengua menciona categorías tales como:

- 1) de omisión, de ordenamiento, de suma;
- 2) de los niveles del lenguaje: fonología, ortografía, lexis, gramática de la oración y discurso;
- 3) global o focalizado. El error global no permite la comunicación, mientras que el error focalizado permite la comprensión del mensaje ya que al existir una violación menor de un segmento del enunciado, el interlocutor puede inferir el significado.

b) Fuentes del Error

Después de examinar los procedimientos que se usan en el análisis del error para identificarlo en la producción lingüística del alumno, nuestro paso final es determinar la fuente del error. Podemos preguntarnos ¿por qué se cometen algunos errores?, ¿qué estrategias cognitivas o aun, qué variables de la personalidad subyacen cuando se produce un error? Las respuestas a estas preguntas son especulativas, ya que las fuentes del error deben inferirse de la producción lingüística. Si tratamos de identificar las fuentes o causas del error, podremos entender cómo los aspectos cognitivos y afectivos se relacionan con el sistema lingüístico y formular de este modo algunas hipótesis sobre la adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera. Entre las diversas fuentes del error, podemos mencionar las siguientes:

1. Transferencia Interlingual

Las primeras etapas en la adquisición de una lengua extranjera evidencian una marcada transferencia interlingual o interferencia de la lengua materna. Es decir que debido a que el sistema de la lengua extranjera no es aún familiar para el estudiante, éste se apoya en el único sistema lingüístico que posee: su lengua materna. A modo de ejemplo, los alumnos que estudian inglés como lengua extranjera y cuya lengua materna es el español producirán frases tales como “the book of Jack” en lugar del genitivo sajón “Jack’s book”.

2. Transferencia Intralingual

De acuerdo con diversas investigaciones realizadas en el campo del análisis del error, es evidente que la transferencia intralingual (dentro de la lengua que se aprende) es uno de los factores más importantes en la adquisición de una lengua. Investigadores como Taylor (1975) postulan que en las primeras etapas de la adquisición de una lengua predomina la

interferencia (transferencia interlingual), pero una vez que el estudiante adquiere más elementos del nuevo sistema, manifiesta errores de origen intralingual, generalizaciones erróneas del sistema de la segunda lengua. Es, por lo tanto, obvio que este proceso es el resultado de la construcción de los aprendizajes. Cuando el estudiante progresa en la adquisición de la lengua, incorpora nuevas estructuras a sus conocimientos previos.

La transferencia intralingual negativa o generalización excesiva puede ilustrarse en enunciados tales como “Does John can sing?”, “He goed”, “I do not know what time is it”.

El análisis de errores intralinguales en un corpus puede resultar complejo y es por ello que existen distintas taxonomías o clasificaciones que dan cuenta de estos errores.

3. El Contexto en el que se Aprende

Podemos afirmar que el contexto en el que el alumno aprende puede significar una tercera fuente de error. Por contexto en este caso nos referimos al aula con su docente y/o materiales didácticos. En el contexto de la clase, el docente o el manual pueden hacer que el alumno realice hipótesis erróneas acerca de la lengua que aprende. Esta tercera categoría es lo que Richards llama “conceptos falsos” o “errores inducidos” según Stenson. Muchas veces, los alumnos cometen errores debido a una explicación poco clara por parte del docente, debido a una presentación errónea del manual en cuanto al uso de determinada estructura o léxico, o debido a que ciertas estructuras se practican en forma mecánica y sin una contextualización adecuada.

4. Estrategias de Comunicación

En general los alumnos hacen uso de diversas estrategias de producción lingüística para asegurarse que su mensaje pueda ser comprendido. Sin embargo muchas veces estas técnicas pueden transformarse en fuentes de error. Como estrategias de comunicación erróneas, la bibliografía menciona este enunciado incorrecto “Let us work for the well-done of our country” que ilustra una aproximación incorrecta a la palabra welfare. Del mismo modo y según Tarone (1981), la invención de palabras (word coinage), los circunloquios, los cognados erróneos y las fórmulas conversacionales descontextualizadas pueden ser fuentes de error.

Multilingüismo

Durante demasiado tiempo, la reflexión sobre la diversidad Lingüística ha sido una realidad que ha quedado al margen de las aulas. La

enseñanza de la lengua se proponía como objetivos prioritarios el dominio de la normativa escrita, el reconocimiento de las formas gramaticales básicas y la precisión léxica. Como mucho se trataban los dialectos geográficos como formas de hablar poco menos que defectuosas y raras veces se reflexionaba sobre los valores socioculturales asociados a los usos de unos u otros dialectos y a la variedad estándar de la lengua. Tampoco se profundizaba en el tema del bilingüismo —o el multilingüismo— como un fenómeno sociolingüístico prácticamente universal ni se aludía a los factores ideológicos y políticos asociados a él.

Que cualquier lengua es diversa en cuanto es usada es algo obvio que ya nadie niega. Desde la dialectología hasta la pragmática, pasando por las diferentes corrientes sociolingüísticas, ha quedado sobradamente probado que en los procesos de producción verbal intervienen factores de diversa índole —sociales e individuales— que derivan en usos diversos. Hasta hace muy poco se consideraba que la variación lingüística era poco menos que caótica y prácticamente imposible de convertirse en un objeto susceptible de ser estudiado. Hoy, sin embargo contamos con instrumentos suficientes para abordar el análisis de los usos lingüísticos de forma eficaz.

Desde una perspectiva educativa la reflexión sobre la diversidad lingüística nos parece del todo insoslayable. Las aulas suelen ser muestras evidentes de esa realidad heterogénea de los usos lingüísticos y uno de los problemas más comunes con que nos encontramos quienes enseñamos lengua es el de la ausencia de conocimientos que nos permitan abordar esa diversidad desde otro punto de vista que no sea el de la normativa estándar o el de la dialectología geográfica más tradicional.

Según de qué tipo sean los factores que determinan la variedad lingüística, se suele estar de acuerdo en distinguir entre variedades a) variedades geográficas; b) variedades sociales —o sociolectos—; c) variedades funcionales o situacionales —los registros—; d) los estilos.

En la realidad comunicativa esas variedades lingüísticas no se dan en forma aislada sino que se combinan. Cuando una persona habla, se ponen en funcionamiento - a la vez - sus características geográficas, sociales e individuales.

El desarrollo de la sociolingüística ha supuesto un replanteamiento de algunas de las asunciones tradicionales del estudio lingüístico, especialmente, la reconsideración de la variación lingüística, que no se concibe ya como un fenómeno individual o asistemático sino constante e inherente al uso. De la misma manera que la sociedad no es homogénea, ya que existen distintos grupos, clases, etnias y géneros, tampoco lo es la lengua. La sociolingüística, al demostrar la existencia de una correlación entre las distintas variables mencionadas más arriba (geográfica, clase social, status, etc.), y la aparición de unos rasgos lingüísticos, ha modificado nuestra visión y consideración de las variedades sociales del habla. Éstas han dejado de entenderse como procesos de degradación o socavamiento de las lenguas, lo que ha supuesto abrir un debate acerca de cuál puede ser el

tratamiento más adecuado de estas variedades en distintos contextos, especialmente en el aula.

LAS LENGUAS EN EL TERCER CICLO DE LA EGB

Con el tercer ciclo, por primera vez en nuestro sistema escolar, se contempla un espacio destinado exclusivamente al púber, un espacio intermedio y diferenciado de los otros niveles educativos. La culminación de una educación básica de carácter general para toda la población escolar, por un lado, y por otro, la progresiva diversificación de los conocimientos en diferentes espacios curriculares, le confieren a esta etapa características propias.

Desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua, entre una educación lingüística destinada a la adquisición de las habilidades más elementales —leer, escribir, escuchar y hablar— y el inicio en un nivel más elevado, centrado en las disciplinas, la especificidad de la enseñanza de la lengua en este ciclo consiste en desarrollar, en un mayor grado de complejidad, las capacidades de expresión y comprensión de todos los ámbitos de la comunicación verbal para la formación de competencias.

Sin embargo, no siempre es fácil determinar cuál es el grado posible ni cuáles son las capacidades específicas de expresión y comprensión que deben ser desarrolladas en este ciclo de escolaridad.

Con respecto a la lengua extranjera en el tercer ciclo de la EGB, se conforma por tres niveles. Se entiende por nivel una unidad de adquisición-aprendizaje de tres años que implica el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de la interlengua y que respeta el desarrollo cognitivo y social de los alumnos de cada ciclo.

El primer nivel busca iniciar a los alumnos en la comunicación oral y escrita a través de la recepción y producción de textos orales y escritos, incluyendo algunos recursos literarios. El segundo nivel se propone desarrollar la comunicación a través de la comprensión y producción de los textos orales y escritos más complejos, literarios y no literarios, que implican la resolución de tareas comunicativas. Por último, el tercer nivel tiene como objetivo principal procurar el desarrollo de estrategias de comprensión, y el análisis crítico de una variada gama de discursos orales y escritos, preferentemente genuinos o auténticos.

En la producción lingüística se espera de los alumnos un grado razonable de fluidez y exactitud, de acuerdo a su edad y nivel.

¿Qué Saben y que Necesitan Aprender los Alumnos del Tercer Ciclo?

Al ingresar a séptimo año, los alumnos ya dominan el uso oral del lenguaje en situaciones cotidianas y, unos mejor que otros, ya saben leer y escribir. Sin embargo, es necesario considerar que en el tercer ciclo los jóvenes se inician en el uso público de la palabra que les demanda un desempeño comunicativo más específico y complejo, puesto que deben desenvolverse con eficacia en diferentes situaciones comunicativas formales, en las que los conocimientos adquiridos hasta el momento se revelan como insuficientes.

Es por ello que la progresión del aprendizaje en el tercer ciclo implica, entre otras cosas, que el alumno aprenda a adecuar y controlar los recursos lingüísticos en prácticas discursivas de complejidad creciente.

Por ejemplo, en el ámbito de la comunicación interpersonal y social se produce una variación trascendente respecto del tipo de intercambio que los jóvenes establecen con los adultos. Es decir que si hasta el momento eran admitidas las interacciones espontáneas y no necesariamente adaptadas a las competencias de los interlocutores adultos, ahora se espera de los alumnos una participación ajustada en mayor medida a las normas sociocomunicativas convencionales.

Desde este punto de vista, las prácticas discursivas que experimentará el alumno del tercer ciclo exigen la construcción de enunciados que le permitan acceder a interacciones orales específicas llevadas a cabo en distintos contextos.

Asimismo, en el ámbito de la comunicación masiva, la insistente presencia de los medios de comunicación implica que el joven se enfrente también a prácticas discursivas nuevas, que ofrecen distintas interpretaciones de la realidad y en las que interactúan diferentes códigos. Por lo tanto, es necesario que el alumno —en este ciclo de escolaridad— pueda acceder a esos usos específicos del lenguaje para identificar y evaluar sus formas de impacto.

Por su parte, en el ámbito escolar, es conveniente considerar que acceder a este nivel significa pasar de una forma intuitiva y personalizada del conocimiento a una científica, caracterizada por la formulación de hipótesis, de comprobaciones empíricas, de demostraciones, etc.. Esta forma de conocimiento exige del alumno una serie de habilidades de comprensión y producción oral y escrita que no eran requeridas en otros niveles de escolaridad.

En este sentido, la comunicación oral y escrita es transversal y está presente prácticamente en todas las actividades de aprendizaje; saber

Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Elementales, significa escuchar, leer y escribir sobre Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Elementales. . . Por consiguiente, en esta etapa del aprendizaje, resulta necesario tener en cuenta que la mediación entre el alumno y el saber es ejercida no sólo por el docente, sino también por los textos académicos a través de los cuales los alumnos acceden al saber. Por lo tanto, el aprendizaje de la lectura se constituye en una actividad heurística (leer para aprender).

Con respecto al ámbito literario, la enseñanza de la lengua debe atender también al uso estético del lenguaje, puesto que éste está marcado por el desarrollo de un proceso mental que permite a los lectores la capacidad de representar, dar forma y comprender la experiencia vivida a través de los sistemas simbólicos de interpretación usados en nuestra cultura.

Con respecto a la lengua extranjera, en esta etapa de escolaridad, la confluencia de las funciones representativas y comunicativas del lenguaje presenta características particulares. A través de su función representativa, el lenguaje se convierte en un instrumento fundamental para la construcción del conocimiento y del aprendizaje; y desde su función comunicativa adquiere importancia en cuanto el alumno, a través de su uso, logra una aproximación pragmática al discurso.

En lengua extranjera, la comunicación oral debe encauzarse hacia la fluidez. La fluidez instrumental es la que le permite al usuario concretar su propósito comunicativo en tiempo real, aunque al hacerlo cometa errores que manifiesten que su competencia fonológica, gramatical o comunicativa es incompleta. Estos “errores” deben ser vistos como manifestaciones del proceso de aprendizaje que sirven al docente para elaborar estrategias de enseñanza que permitan al alumno continuar con el desarrollo de su conocimiento lingüístico.

En la lectura, como destreza lingüística y como habilidad comunicativa, se considera conveniente trabajar discursos equivalentes en la lengua materna y la lengua extranjera y combinar la lectura controlada y destinada al desarrollo de estrategias específicas de comprensión lectora con la lectura autónoma, para la cual es recomendable propiciar la introducción gradual y selectiva de documentos auténticos y trabajar sobre la interpretación de textos.

El discurso escrito no debe ser visto como una representación del discurso oral. Cada uno de ellos tiene sus propios propósitos comunicativos y se manifiesta en su propio contexto de uso. Éste constituye una herramienta con la cual cada lector y cada escritor interactúa según el sentido e intencionalidad que le adjudique al mismo. El acceso al lenguaje escrito contribuye al desarrollo de operaciones intelectuales tales como la formación y activación de esquemas cognitivos, la elaboración de inferencias, la jerarquización de la información y la integración conceptual. Para esta concreción, el lector y el escritor necesitan conocer los rasgos propios del mensaje escrito, los patrones de la organización de la

información y el desarrollo proposicional, ya que en la lengua escrita no funcionan los múltiples recursos de apoyo a la comprensión que se dan en la lengua oral.

Una vez más, el desarrollo de la lecto-escritura en la lengua extranjera puede enriquecerse con los procesos desarrollados en la lengua materna. Se sugiere que de acuerdo con el desarrollo lingüístico del alumno se transpongan algunos de los modos discursivos analizados en español. Esto se fundamenta en el hecho de que es posible transferir a otra lengua algunos de los aspectos desarrollados en la lengua materna.

Así se acortan distancias entre las lenguas y se reduce la carga de aprendizaje. Reflexionar y sistematizar la lengua extranjera, en el presente ciclo, comprenderá trabajar sobre los aspectos macro y micro lingüísticos: uso comunicativo, patrones estructurales, expresiones idiomáticas, etc.. Tratándose de una lengua extranjera, la reflexión y la sistematización son necesarias, porque facilitan el aprendizaje. Sin embargo, debe recordarse que ni la reflexión ni la sistematización constituyen un fin en sí mismas, ni deben interferir en el proceso natural de adquisición.

La enseñanza de la lengua extranjera puede realizarse también a través de textos poéticos o creativos, los cuales permiten acercarse a las lenguas de maneras particulares. Estos textos representan una ruta de acceso al acervo cultural de la comunidad extranjera y una forma de aproximarse a diferentes concepciones del mundo, la cultura y la sociedad, permitiendo la reflexión poética y estética.

Por último, es deseable que se realicen lazos con otras disciplinas del currículo, para incorporar gradualmente la lengua extranjera como elemento transversal que se desarrollará en la Educación Polimodal.

EXPECTATIVAS DE LOGROS

Lengua Materna

- Participar en situaciones comunicativas orales de diversa índole (conversaciones formales, grupales y relativas a la organización de tareas, coloquios, debates) en las que, atendiendo a la circunstancia y a la intencionalidad, gestionen y controlen diversos procedimientos y estrategias comunicativas.
- Seleccionar y aplicar, de manera autónoma, estrategias de lectura específica en función de la intencionalidad lectora y del tipo de texto y transferirlas a otras situaciones de lectura.
- Reconocer intencionalidades, tomar posiciones frente al texto leído y apropiarse de contenidos cultural y disciplinadamente valiosos a través del acto de leer.
- Emplear la escritura como forma de comunicación social y de expresión personal, aplicando estrategias cognitivas de lectura, así como conocimientos sobre la estructura de la lengua y sus convenciones.
- Reflexionar sobre los mecanismos y las reglas que organizan cada tipo de texto —estructuras esquemáticas, rasgos gramaticales que los configuran recurrentemente, recursos retóricos y estilísticos, etc.— como medios que favorecen la comprensión y la producción de estos textos.
- Transferir diversos procedimientos y estrategias de lectura y de escritura al estudio de las distintas disciplinas, de tal manera que tomen notas, formulen preguntas, planteen problemas, gestionen el manejo de diferentes fuentes de información (bibliotecas, bases de datos, videos, etc.) y sinteticen y reproduzcan sus datos.
- Reflexionar acerca de las posibilidades del lenguaje a partir de la sistematización de la propia lengua.

- Establecer relaciones entre formas lingüísticas e intenciones expresivas y comunicativas (referir procesos, acciones u estados, a través de formas verbales; expresar relaciones a través de formas subordinadas y coordinadas; designar y establecer relaciones referenciales a través del pronombre, etc.) y entre formas lingüísticas y actos de habla (formas lingüísticas para expresar ofrecimiento, autorización, disculpa, promesa, etc.).
- Ser lectores de textos literarios completos pertenecientes a diferentes géneros y conformar el gusto estético a partir de criterios de selección.

Lengua Extranjera

- Analizar y caracterizar los distintos componentes de la situación comunicativa para preparar su intervención a partir de los conocimientos previos sobre el hablante, el tema de la interacción, el reconocimiento de las intenciones y propósitos comunicativos, y la identificación de expresiones de uso coloquial, patrones de entonación y ciertos elementos paralingüísticos.
- Distinguir y comparar distintos tipos de textos orales tales como la conversación, el reportaje, la entrevista, los poemas y las canciones.
- Reproducir distintos tipos de textos orales, participando en situaciones comunicativas sencillas y utilizando estrategias pertinentes con el fin de enriquecer las posibilidades de comunicación.
- Identificar y leer distintos tipos de textos expositivos, instrumentales, instruccionales, propagandísticos, poéticos, narrativos, descriptivos.
- Aplicar estrategias específicas de lectura de acuerdo al propósito del lector y al tipo de texto para lograr autonomía en la destreza lectora.
- Reflexionar sobre las características de cada tipo de texto en cuanto a su estructura y organización, recursos estilísticos y retóricos que permitan una mejor comprensión del texto.
- Producir textos escritos breves y sencillos con un propósito determinado y que conlleven a la comunicación social y la expresión personal respetando las reglas del código escrito.
- Conocer los principios y las reglas que generan el sistema lingüístico de la lengua extranjera, desarrollando la reflexión metalingüística.
- Valorar la lengua extranjera como un instrumento de comunicación y unión entre los pueblos, demostrando tolerancia y respeto por otras culturas y estilos de vida.

LENGUA

CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

En las páginas anteriores, se planteó un marco teórico que orienta la selección de los contenidos para el área. Si asumimos que uno de los propósitos centrales de la disciplina presupone el desarrollo de conocimientos relacionados con la lengua y la comunicación y el desarrollo de la capacidad metalingüística, al enseñanza de la Lengua podrá su acento en el desarrollo de las cuatro habilidades básicas implicadas en las competencias lingüística y comunicativa: hablar, escuchar, leer y escribir. Estas serán entonces, los ejes organizadores del currículum.

El niño y la niña deben tener un lugar donde enriquecer sus experiencias como hablantes y un lugar donde puedan desarrollar su capacidad metalingüística que le permita reflexionar en torno a su propio lenguaje a fin de “trascender sus límites”, por ponerlo en términos de Bruner. Creemos que la escuela no es un mero lugar donde se ponen en práctica ciertas habilidades. Es un lugar donde la reflexión permite construir saberes.

Parece coherente plantear que es el espacio institucional donde se pueden desarrollar las herramientas que mejoren la interacción comunicativa. Es función inherente de la escuela, en su proyecto pedagógico, mejorar la capacidad de construcción de significados. Pongamos como ejemplo que en el área de Ciencias Sociales el aprendizaje implicará necesariamente la construcción de determinados saberes en un proceso comunicativo. Es imposible, en esta concepción, separar la construcción de saberes de los procesos comunicativos, por lo que en la práctica pedagógica de estas áreas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, en nuestro ejemplo – contemplará las habilidades de los procesos comunicativos.

Las habilidades implicadas son las de leer, escribir, hablar y escuchar. Nuestra propuesta que es un proyecto pedagógico que contemple esta perspectiva debe proponerse precisamente la no-disociación de los procesos. En otras palabras, el problema del desarrollo de las competencias

lingüística y comunicativa no es exclusividad del área Lengua; es parte del proyecto institucional. En el área Lengua es donde se proporcionan, saberes disciplinares) que le permitan al alumno el desarrollo de su capacidad metalingüística.

Los contenidos para el Tercer Ciclo fueron seleccionados a partir de estos criterios. Se presentan en dos módulos con diseños diferenciados:

- Actuaciones lingüísticas y comunicativas
- Reflexiones acerca de los hechos del lenguaje

Este modo de presentar los contenidos no significa que deban desarrollarse en forma separada. Muy por el contrario, esta distribución es arbitraria y se optó por ella al sólo efecto de ofrecer claridad en su presentación. Proponemos que esta distribución sea considerada como una grilla de la que cada institución (cada equipo, cada docente) seleccione y organice su secuencia didáctica. Los ejes de esta secuencia deberán ser seleccionados del primer apartado – actuaciones Lingüísticas y Comunicativas-. Es decir, la secuencia girará en torno a las macrohabilidades: leer, escribir, escuchar y hablar. Este apartado no presenta una distribución por año. La razón de la misma es que se entiende que lo que se desarrolla es un proceso completo en sí mismo, por lo que no es posible producir cortes en alguna de sus partes. En el desarrollo de la secuencia didáctica, los contenidos del apartado se incorporarán de modo que permita la reflexión metalingüística y metacognitiva. En este proceso reflexivo es donde se justifican y tienen razón de ser los contenidos conceptuales.

La selección de contenidos se hizo sobre la base de tópicos generativos. ¿qué significa la noción de tópico generativo? Intentaremos definirla brevemente.

Una de las tareas más difíciles, y comprometidas, es determinar qué enseñamos a nuestros alumnos, qué contenidos resultarán más fructíferos. Los tópicos generativos¹ son temas, cuestiones, conceptos, ideas, etc., que proporcionan hondura, significación, conexiones y variedad de perspectivas para apoyar el desarrollo de la comprensión por parte de los alumnos. En esta presentación de los contenidos se proponen algunos tópicos generativos con la intención de ordenarlos siguiendo algún criterio. Obviamente, cada docente planificará y propondrá sus propios tópicos generativos. El primer apartado está organizado en torno a dos tópicos generativos: la comunicación oral y la comunicación escrita.

El segundo apartado se presenta en otro formato: la distribución de los contenidos se propone por años. El mismo se denomina *la puesta en texto de la lengua* y está organizado en tres tópicos generativos:

- Formatos y Mecanismos Lingüísticos de los textos orales y escritos.
- Los textos en contextos
- El discurso Literario

El primer tópico generativo, *Formatos y Mecanismos Lingüísticos de los textos orales y escritos*, responde a planteo de que todos los textos tienen

¹ LA NOCIÓN TÓPICO GENERATIVO ES FRECUENTEMENTE USADA POR DAVID PERKINS EN MUCHAS DE SUS OBRAS

un formato determinado y es producto de ciertos mecanismos lingüísticos que operan para su realización. Este tópico no se plantea en el sentido de presentar una tipología textual. En todo caso, se proponen algunos formatos más usuales en el ámbito escolar. Es necesario aclarar que los textos se presentan, muchas veces, en general, recurriendo a formatos combinados. Aquí se plantean algunos mecanismos lingüísticos recurrentes en los formatos mencionados. Sin embargo, hay que entender que será el docente (o el equipo docente) el que seleccione estos contenidos según el texto que esté trabajando y las necesidades de los alumnos. Podrá parecer arbitrario este recorte (y en rigor, lo es). Pero insistimos en que la selección más adecuada la hará el docente en el marco de un proyecto educativo institucional.

El segundo tópico generativo, *los textos en contextos*, intenta aglutinar un conjunto de contenidos relacionados con el contexto de producción del texto. Este tópico es, necesariamente, parte del tratamiento didáctico de los tópicos anteriores. No puede desarrollarse, al menos en este nivel, los contenidos acerca del contexto independiente de la situación concreta de comunicación. Si aquí se propone en forma separada de los otros tópicos, es al sólo efecto de exposición y no un programa a desarrollar.

El tercer tópico generativo, *el discurso literario*, intenta reunir contenidos que apuntan al reconocimiento de que la práctica textual literaria presenta como propiedad inherente la virtualidad de construir significados y en la que el lector adquiere un papel decisivo en su construcción. Dice María Victoria Escandell Vidal:

“la participación del lector es... cognoscitiva e imaginativa: tiene que utilizar sus conocimientos y capacidades para reconstruir todo el mundo de ficción que se presenta ante sus ojos. (...) El emisor da muchos datos; pero es el lector quien crea el marco en el que suceden las cosas”.

En este sentido se propone que la práctica de la lectura de textos literarios sea una práctica habitual en el aula. Que el alumno se constituya en un lector en el sentido que planteamos junto con Escandell Vidal. Si bien se propone una serie de contenidos relacionados con la Teoría Literaria, esto no significa que deben desarrollarse independientemente de la práctica de la lectura (entendida como construcción de significado). Ésta, la lectura, es el eje de la propuesta pedagógica. A partir de ella, la reflexión en torno al propio acto de leer puede apoyarse en los contenidos conceptuales propuestos (u otros, según convengan). El alumno debe constituirse en lector, debe optar por el texto literario; y esta opción la tiene que hacer desde algún lugar, desde algún tipo de conocimiento: a esto apuntan los contenidos propuestos. El acto de leer un texto literario no puede hacerse desde la mera intuición. Esto es posible en alumnos con cierta práctica de lectura en su casa. Pero qué acontece con quienes no tienen este desarrollo. Es la escuela responsable de desarrollarlo. En este marco, la idea *del lector* como instancia constitutiva del texto artístico es sumamente crucial. Hasta donde se sabe, el único modo de descubrir esta idea es leyendo. De allí que se propone que el plan de actividades de *lengua* contenga una rica variedad propuesta de lecturas. A partir de estas lecturas, se propone generar un espacio de reflexión en torno al acto de leer un cuento, una novela, una poesía o una obra literaria; o bien, de escuchar algún relato oral.

Se propone que en Noveno Año se intente mostrar la constitución de una tradición literaria, de una serie o de un canon. Aquí se puede adoptar aspectos de la Literatura Argentina o Latinoamericana; o bien cualquier otra tradición que resulte interesante y motivadora a los alumnos.

SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS POR AÑO – LENGUA

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- ⇒ Valoración del rol de la lengua oral y escrita en la representación de los conocimientos individuales y colectivos.
- ⇒ Disposición favorable para escuchar y aceptar la voz de los otros en situaciones comunicativas particulares.
- ⇒ Estimación y reconocimiento de los distintos puntos de vista de quienes intervienen en la situación comunicativa.
- ⇒ Flexibilidad, tolerancia y respeto por la diversidad lingüística y por las variedades dialectales y de uso.
- ⇒ Interés por la lectura de diferentes tipos de textos motivado por el deseo de entretenimiento y placer y la necesidad de informarse, aprender y documentarse.
- ⇒ Interés por la lectura de textos literarios desarrollando criterios de preferencia y valoración.

ACTUACIONES LINGÜÍSTICAS Y COMUNICATIVAS

La escuela como institución educativa tiene, entre otras, la responsabilidad de que los alumnos desarrollen capacidades estratégicas que le permitan resolver problemas que las situaciones comunicativas concretas les presentan. Es por ello que las macrohabilidades *hablar, escuchar, leer y escribir* se constituyen en ejes organizadores del currículum. Esto significa que la escuela tiene que proporcionar **instancias** en las que los alumnos pongan en juego y mejoren sus competencias lingüística y comunicativa y desarrollen su capacidad metalingüística a partir de estas prácticas. Pero estas instancias no son específicas del área Lengua y deben ser consideradas parte del Proyecto Curricular Institucional en el que se comprometan todas las áreas curriculares. Al área Lengua le corresponde proporcionar el soporte conceptual que posibilite la reflexión para el desarrollo de la capacidad metacognitiva en torno a las actuaciones lingüísticas y comunicativas.

En este eje se especifican los contenidos relacionados con las cuatro macrohabilidades. Están expresados en términos de *contenidos procedimentales* para todo el ciclo y no por años.

Tópico generativo: COMUNICACIÓN ORAL

INSTANCIAS COMUNICATIVAS	ESTRATEGIAS
COMPRESIÓN DE TEXTOS ORALES	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Reconocimiento <ul style="list-style-type: none"> ◇ Reconocimiento del texto oral en una situación comunicativa particular. ◇ Identificar la variante dialectal y funcional. ◇ Extracción de información del contexto comunicativo. ◇ Reconocer los formatos textuales. ◇ Distinguir unidades significativas de un texto oral. ◇ Interpretación. <ul style="list-style-type: none"> ◇ Comprender el contenido del texto (propósito comunicativo, macroestructura, etc.). ◇ Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes. ◇ Relacionar las ideas importantes y los detalles. ◇ Identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian el tema, que abren un nuevo tema y lo concluyen. ◇ Retención <ul style="list-style-type: none"> ◇ Palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante. Retención en la memoria larga de aspectos relevantes del texto (situación y propósito comunicativo, informaciones relevantes, estructuras del texto).
PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Planificación de la intervención. <ul style="list-style-type: none"> ◇ Análisis de la situación comunicativa para preparar la intervención. ◇ Reconocimiento de las rutinas de la interacción comunicativa (tipo de información y estructura de la intervención). ◇ Selección de información más adecuada para cada situación. ◇ Utilización de soportes escritos para preparar la intervención. ◇ Selección de mecanismos lingüísticos <ul style="list-style-type: none"> ◇ Léxicos y morfosintácticos. ◇ Semánticos y pragmáticos. ◇ Producción del texto oral. <ul style="list-style-type: none"> ◇ Desarrollo de un tema. ◇ Negociación de significados. ◇ Autocorrección.

Tópico generativo: COMUNICACIÓN ESCRITA

COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

- ◇ Determinación de propósitos para la lectura.
- ◇ Activación de conocimientos previos.
- ◇ Formulación de hipótesis predictivas.
- ◇ Explicitación de las claves que dan origen a la predicción.
- ◇ Atribución de significado a palabras desconocidas por índices cotextuales, por rasgos morfológicos, por redes de asociación, por selección en el diccionario de la acepción más adecuada al texto. Reconocimiento de las estructuras textuales.
- ◇ Empleo de organizadores gráficos.
- ◇ Utilización de señalamientos lingüísticos para la interpretación de los textos.
- ◇ Interpretación de recursos gráficos (mapas, ilustraciones, fotos, esquemas, estadísticas...).

PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

- ◇ PLANIFICACIÓN
 - ◇ Reconocimiento de diferentes contextos comunicativos de la escritura y adecuación de los escritos al propósito y a dicha producción.
 - ◇ Selección de un tema.
 - ◇ Generación de ideas.
 - ◇ producción de soportes escritos para organizarlos.
 - ◇ Consultas de fuentes bibliográficas.
- ◇ TEXTUALIZACIÓN
 - ◇ Desarrollo del tema.
 - ◇ Coherencia temática. Relaciones entre las frases.
- ◇ REVISIÓN
 - ◇ Producción de textos producidos con planificaciones previas.
 - ◇ Distinción de los problemas globales frente a los locales y producción para rehacerlos.
 - ◇ Utilización de diversas formas de rehacer un borrador: tachar o añadir palabra, sinónimos, reformulación global.
 - ◇ Corrección formal de los textos producidos: hacer más legible, economía, ortografía, puntuación, etc..
- ◇ MONITOREO
 - ◇ Activación y desactivación de cualquier proceso en cualquier momento.
 - ◇ Superación del bloqueo de cualquier proceso mediante la activación de otro para no perder tiempo.

REFLEXIÓN ACERCA DE LOS HECHOS DEL LENGUAJE

Estos contenidos no siguen una secuencia que deban resolver cronológicamente; antes bien, se distribuyen de manera que pueda recurrirse a ellos según lo requieran las necesidades del proceso de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, puede concebirse esta distribución como una *grilla*. En la práctica pedagógica, la organización de una secuencia didáctica (clase, unidad o plan) tomará como eje las instancias comunicativas —cuadro anterior—. Por ejemplo, se puede seleccionar como eje para una secuencia *comprensión oral y producción escrita*. Los alumnos tienen que *escuchar* y tienen que producir un *escrito*. El soporte teórico para la reflexión y el desarrollo de las *estrategias metacognitivas* de esas dos instancias puede ser seleccionado de este cuadro: si lo que se *escucha* es una exposición acerca de un tema determinado, podrá observar qué tipo de trama textual es el que se está usando —*comparativa*, por ejemplo—, qué tipo de variante dialectal, qué tiempos verbales son los más usuales en la exposición; si el texto que tiene que producir es un *informe*, entonces se podrá trabajar alguna trama textual apropiada a los propósitos de la escritura y los signos de puntuación, por ejemplo. Es conveniente seleccionar de este cuadro un contenido *focalizado*. Es decir, trabajar para cada una de las *instancias comunicativas*, un contenido solo de cada tópico generativo por vez, integrándolo a la comprensión y producción de textos.

Tópico Generativo: FORMATOS Y MECANISMOS LINGÜÍSTICOS DE LOS TEXTOS ORALES Y ESCRITOS

SÉPTIMO	OCTAVO	NOVENO
LA PUESTA EN TEXTO DE LA LENGUA		
<ul style="list-style-type: none"> • <u>El texto narrativo:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Secuencia cronológica. • Relato ficcional. • La cronología. • Mecanismos gramaticales y textuales: <ul style="list-style-type: none"> • Verbos. Relación de tiempos verbales: modo indicativo (pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto y pluscuamperfecto). • Estructura: orden cronológico y orden narrativo. • <u>Textos expositivos:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Trama descriptiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>El texto narrativo:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Narración con diálogos. • El relato histórico. • Mecanismos gramaticales y textuales: <ul style="list-style-type: none"> • Adverbios de tiempo. • Estructura: partes de la narración. • <u>Textos expositivos:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Trama comparativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>El texto narrativo:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Alteración de la secuencia • Cambio de narrador. Punto de vista. • Narración con diálogo directo e indirecto • Mecanismos gramaticales y textuales: <ul style="list-style-type: none"> • Conectores temporales. • <u>Textos expositivos:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Trama causal, trama

<ul style="list-style-type: none"> • Trama secuencial <ul style="list-style-type: none"> • la biografía, la autobiografía. • <u>Mecanismos gramaticales y textuales:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Uso del presente en la exposición. • Estructura: organización lógica y jerárquica de las ideas. • <u>Textos instruccionales.</u> <ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones seriadas. Reglas de juego. Experimentos. • <u>Mecanismos gramaticales y textuales:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de la segunda persona verbal. • Uso del imperativo. • Modalidad: exhortativa e imperativa. • <u>Textos argumentativos.</u> <ul style="list-style-type: none"> • Defensas y acusaciones. • La argumentación en los diálogos. • <u>Mecanismos gramaticales y textuales:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidad: persuasión. • Roles de los participantes en la situación comunicativa. • Verbos de decir: opinar, creer, declarar, etc.. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trama clasificatoria. • <u>Mecanismos gramaticales y textuales:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Construcciones con verbos copulativos (<i>ser, parecer, etc.</i>). • el gráfico en el texto. • <u>Textos instruccionales.</u> <ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones complejas. • Reglamentos. • Campañas de prevención. • <u>Mecanismos gramaticales y textuales:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Uso del infinito, gerundio y participio. • <u>Textos argumentativos.</u> <ul style="list-style-type: none"> • Cartas de lectores. • La publicidad • <u>Mecanismos gramaticales y textuales:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidad: persuasión. • Estructura de la información: tesis, argumentos, contrargumentos. • Estrategias argumentativas: comparación, cita, ejemplos. • La comparación, superlativos, diminutivos. 	<p>problema/solución, tramas combinadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con empleo de recursos argumentativos. • <u>Mecanismos gramaticales y textuales:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Conectores: causa, consecuencia, etc.. • el gráfico en el texto. • <u>Textos administrativos.</u> <ul style="list-style-type: none"> • Carta, solicitud, notas. • <u>Textos argumentativos.</u> <ul style="list-style-type: none"> • Exposiciones y artículo de opinión. • <u>Mecanismos gramaticales y textuales:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidad: persuasión. • Estrategias argumentativas: Causa y consecuencia, analogías, generalizaciones, anécdota, ironía. • Conectores: conjunciones causales, adversativas, consecutivas, etc.. • Construcciones causales, adversativas, consecutivas, concesivas. • Modo verbal: el subjuntivo.
--	--	---

<ul style="list-style-type: none"> ◇ <i>Reconocimiento de las estructuras textuales.</i> ◇ <i>Resolución de problemas en la comprensión y producción de textos atendiendo a los formatos:</i> <ul style="list-style-type: none"> ◇ <i>reconocimiento, discriminación y análisis de soportes textuales;</i> ◇ <i>identificación de tramas;</i> ◇ <i>distinción de procedimientos;</i> ◇ <i>observación de recurrencias gramaticales en los diferentes formatos;</i> ◇ <i>identificación de los contextos adecuados de uso de los diferentes formatos.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ <i>Reconocimiento de las estructuras textuales.</i> ◇ <i>Resolución de problemas en la comprensión y producción de textos atendiendo a los formatos:</i> <ul style="list-style-type: none"> ◇ <i>reconocimiento, discriminación y análisis de soportes textuales;</i> ◇ <i>identificación de tramas;</i> ◇ <i>distinción de procedimientos;</i> ◇ <i>observación de recurrencias gramaticales en los diferentes formatos;</i> ◇ <i>identificación de los contextos adecuados de uso de los diferentes formatos.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ <i>Reconocimiento de las estructuras textuales.</i> ◇ <i>Resolución de problemas en la comprensión y producción de textos atendiendo a los formatos:</i> <ul style="list-style-type: none"> ◇ <i>reconocimiento, discriminación y análisis de soportes textuales;</i> ◇ <i>identificación de tramas;</i> ◇ <i>distinción de procedimientos;</i> ◇ <i>observación de recurrencias gramaticales en los diferentes formatos;</i> ◇ <i>identificación de los contextos adecuados de uso de los diferentes formatos.</i>
--	--	--

Tópico Generativo: LOS TEXTOS EN CONTEXTOS

<ul style="list-style-type: none"> • Los textos orales y los textos escritos. • Propiedades de los textos: adecuación, coherencia, cohesión, Mecanismos gramaticales, presentación. <ul style="list-style-type: none"> • Nociones de diversidad lingüística: <ul style="list-style-type: none"> • variedades dialectales; • variedades funcionales según los participantes, los propósitos, canales de transmisión y temas. • Factores no lingüísticos de los textos <p>◇ <i>Reconocimiento de los textos por sus</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los textos escritos. • Propiedades de los textos: adecuación, coherencia, cohesión, Mecanismos gramaticales, presentación <ul style="list-style-type: none"> • Factores que matizan la interacción lingüística: <ul style="list-style-type: none"> • los participantes; • rutinas como prácticas culturales de la interacción comunicativa <p>◇ <i>Reconocimiento de los textos por sus</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • El texto oral • Propiedades de los textos: adecuación, coherencia, cohesión, Mecanismos gramaticales, presentación. <ul style="list-style-type: none"> • Factores que matizan la interacción lingüística: <ul style="list-style-type: none"> • contexto social y cultural. <p>◇ <i>Reconocimiento de los textos por sus</i></p>
---	---	---

<p><i>propiedades.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Resolución de problemas en la comprensión y producción de textos, atendiendo a: <ul style="list-style-type: none"> ◇ la adecuación a la situación comunicativa de los textos: la diversidad lingüística, los niveles de formalidad y la especificidad temática; ◇ cantidad y tipo de información; ◇ estructuración de la información; ◇ los mecanismos de cohesión; ◇ la variación y precisión léxica; ◇ recursos retóricos de la comunicación; ◇ los tipos de texto. 	<p><i>propiedades.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Resolución de problemas en la comprensión y producción de textos, atendiendo a: <ul style="list-style-type: none"> ◇ la adecuación a la situación comunicativa de los textos: la diversidad lingüística, los niveles de formalidad y la especificidad temática; ◇ cantidad y tipo de información; ◇ estructuración de la información; ◇ los mecanismos de cohesión; ◇ la variación y precisión léxica; ◇ recursos retóricos de la comunicación; ◇ los tipos de texto. ◇ Distinción de diferentes funciones de los participantes en la interacción comunicativa. ◇ Reconocimiento de la intencionalidad explícita e implícita en la comunicación interpersonal y de los medios de comunicación. <ul style="list-style-type: none"> • Particularidades de los textos escritos. <ul style="list-style-type: none"> • Significación social y personal de la lectura. • Lectura y escritura como proyecto personal. • Circulación social de los textos escritos: periódicos, medios masivos de comunicación, publicidad y propaganda. 	<p><i>propiedades.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Resolución de problemas en la comprensión y producción de textos, atendiendo a: <ul style="list-style-type: none"> ◇ la adecuación a la situación comunicativa de los textos: la diversidad lingüística, los niveles de formalidad y la especificidad temática; ◇ cantidad y tipo de información; ◇ estructuración de la información; ◇ los mecanismos de cohesión; ◇ la variación y precisión léxica; ◇ recursos retóricos de la comunicación; ◇ los tipos de texto. ◇ Reflexión crítica acerca de los prejuicios lingüísticos. ◇ ‘Diferenciar la noción “corrección” de la noción “adecuación” para referirse a la valoración acerca del uso del lenguaje <ul style="list-style-type: none"> • Particularidades de los textos orales. <ul style="list-style-type: none"> • Los textos orales académicos (exposición, debate, mesa redonda, conferencia, etc.). • La conversación en lengua estándar formal (debate, mesa redonda).
--	---	--

Tópico Generativo: EL DISCURSO LITERARIO

<ul style="list-style-type: none"> • <u>Especialidad del discurso literario.</u> • Marcas características del texto literario. Contrastación con otros discursos. • <u>La cuestión de los géneros literarios.</u> • Los géneros clásicos: lírica, narrativa y teatro. • <u>El problema del autor/lector</u> • Pluralidad del sujeto discursivo. ▲ <i>Lectura variada de textos literarios</i> ▲ <i>Construcción de series literarias</i> ▲ <i>Determinación y condiciones que permiten identificar o diferenciar un texto literario.</i> • <u>Literatura oral:</u> Leyendas, fábulas; relatos folklóricos regionales, nacionales y universales. ▲ <i>Escucha comprensiva, recuerdo y reproducción oral y escrita de diferentes textos de la literatura oral.</i> ▲ <i>Reconocimiento de estructuras y recursos propios de la literatura oral.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Especialidad del discurso literario.</u> • Noción de ficción. • <u>La cuestión de los géneros literarios</u> • Relación de la literatura con los otros discursos. • <u>El problema del autor/lector</u> • Relación de la obra literaria con el contexto social. ▲ <i>Lectura variada de textos literarios</i> ▲ <i>Construcción de series literarias</i> ▲ <i>Determinación de las marcas, elementos y condiciones que permiten identificar o diferenciar un texto literario.</i> ▲ <i>Comparación y diferenciación de géneros discursivos.</i> • <u>Literatura oral:</u> mitos canciones, romances, coplas. ▲ <i>Escucha comprensiva, recuerdo y reproducción oral y escrita de diferentes textos de la literatura oral.</i> ▲ <i>Reconocimiento de los mecanismos de producción y de recepción de los textos orales.</i> ▲ <i>Reconocimiento de estructuras y</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Producción, circulación y recepción del texto literario.</u> • La literatura de una tradición literaria (por ejemplo, la literatura Argentina). • La intertextualidad. ▲ <i>Lectura variada de textos literarios</i> ▲ <i>Construcción de series literarias</i> ▲ <i>Reconocimiento de las relaciones no histórico, social y cultural de su producción.</i> • <u>La oralidad en la literatura escrita.</u> ▲ <i>Escucha comprensiva, recuerdo y reproducción oral y escrita de diferentes textos de la literatura oral.</i> ▲ <i>Reconocimiento de los mecanismos de producción y de recepción de los textos orales</i> ▲ <i>Reconocimiento de estructuras y</i>
---	---	--

<ul style="list-style-type: none"> • <u>Literatura escrita:</u> • La lírica • Nociones de métrica regular y verso libre, estrofa. Ritmo. Rima. ▲ <i>Reconocimiento de las marcas propias del género</i> ▲ <i>Identificación y análisis de distintas formas poéticas.</i> ▲ <i>Reconocimiento, análisis y reflexión sobre los procedimientos de la lengua poética: repeticiones, anáforas, paralelismo, metáforas, entre otros.</i> • <u>El cuento. Convenciones propias del género. El narrador. Personajes, espacios, tiempo.</u> ▲ <i>Reconocimiento de las convenciones propias del género: estructura, argumento, elementos narrativos básicos (trama, historia, personajes, espacio y tiempos narrativos, narrador y puntos de vista, desarrollo de la intriga) y de otros aspectos del texto (edición, portada, ilustraciones...).</i> ▲ <i>Producción de relatos.</i> • La novela: pluralidad de los personajes, del tiempo y del espacio. ▲ Reconocimiento de las marcas propias del 	<p style="text-align: center;"><i>mecanismos propios de la literatura oral.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Literatura escrita</u> • La lírica ▲ <i>Reconocimiento de las marcas propias del género.</i> ▲ <i>Identificación y análisis de distintas formas poéticas.</i> ▲ <i>Reconocimiento, análisis y reflexión sobre los procedimientos de la lengua poética: repeticiones, anáforas, paralelismo, metáforas, entre otros.</i> • <u>El cuento. Tipos de narrador y puntos de vista.</u> • El cuento policial • El cuento realista • El cuento fantástico ▲ <i>Reconocimiento de las marcas propias del género: estructura, argumento, elementos narrativos básicos (trama, historia, personajes, espacios y tiempos narrativos, narrador y puntos de vista, desarrollo de la intriga) y de otros aspectos del texto (edición, portada, ilustración...)</i> ▲ <i>Producción de relatos.</i> • La novela: historia y discurso ▲ Reconocimiento de las marcas propias del género 	<p style="text-align: center;"><i>mecanismos propios de la literatura oral.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Literatura escrita</u> • La lírica ▲ <i>Reconocimiento de las marcas propias del género.</i> • <u>El cuento y la novela. Desarrollo de la intriga y efectos.</u> ▲ <i>Reconocimiento de las marcas propias del género</i> ▲ <i>Identificación y análisis de distintas formas poéticas</i> • El teatro. Texto y representación ▲ <i>Reconocimiento de las marcas propias del género</i>
---	---	--

<p>género.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El teatro: personajes, diálogos, acotaciones, conflicto. ▲ <i>Reconocimiento de las marcas propias del género.</i> ▲ <i>Identificación y análisis de los componentes del texto teatral (actos y escenas, lista de personajes, acotaciones, diálogos)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • El teatro: la representación teatral. Ambientación. Escenografía. ▲ <i>Reconocimiento de las marcas propias del género.</i> 	
---	--	--

LENGUA EXTRANJERA

SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS POR AÑO

Orientaciones para la lectura del diseño curricular de Lengua Extranjera

El desarrollo curricular de esta jurisdicción considera que la adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa lo que implica la integración de las cuatro macro-destrezas: hablar, escuchar, leer y escribir. Las cuatro habilidades consideradas en forma relacionada ofrecen el andamiaje necesario para la adquisición de la lengua extranjera, promueven el aprendizaje significativo y permiten que el alumno tome conciencia de la riqueza de la lengua cuando se la usa en un contexto comunicativo.

Esta mirada con respecto a las actuaciones comunicativas conlleva, por lo tanto, a considerar que hablar, escuchar, leer y escribir son ejes organizadores per-se del curriculum y que exceden el área de Lengua Materna o Lenguas Extranjeras. Es decir que la responsabilidad de desarrollar la capacidad de resolver problemas en situaciones comunicativas no son específicas, únicamente, de las dos áreas anteriormente mencionadas sino que deben ser parte de un proyecto más amplio al cuál deberá adherir la institución y las distintas áreas disciplinares. El objetivo último del aprendizaje y enseñanza de la lengua-tanto materna como extranjera- será el desarrollo de distintas capacidades lingüísticas que permitan convertir la lengua en un instrumento útil. Dotar al alumno de la capacidades lingüísticas necesarias quiere decir reconocer en la lengua su valor como elemento ordenador del pensamiento, como instrumento de aprendizaje y como herramienta indispensable de comunicación.

El área Lenguas Extranjeras coincide con Lengua Materna en que estas cuatro destrezas son básicas y organizadoras de todo el ciclo y que no funcionan corrientemente aisladas o solas ,sino que suelen utilizarse integradas entre sí ;es decir, relacionadas unas con otras de múltiples maneras.

Sin embargo, con el propósito de hacer la lecturas del diseño más sencilla, el Área Lengua Extranjera-Inglés organiza los contenidos en dos ejes a) Lengua Oral :uso y reflexión y b) Lengua Escrita: uso y reflexión.

Tanto en la lengua oral como en la lengua escrita, se hace una distinción entre las habilidades de recepción o comprensivas y las

productivas. La comparación entre los procesos de recepción y de producción de textos destaca las similitudes entre ambos procesos, haciendo hincapié en el papel activo de un individuo cuando lee o escucha y en las estrategias de interpretación del discurso que utiliza. De hecho, cuando comprendemos un texto no hacemos más que reconstruirlo, mentalmente, de forma paralela a cuando lo elaboramos para escribirlo o decirlo.

A pesar de todo se pueden apuntar algunas asimetrías entre las habilidades receptivas o de comprensión y las productivas. **Las habilidades de comprensión o receptivas implican:**

- un dominio más amplio de la lengua, un repertorio mucho más amplio de registros, mayor número de palabras que las que se utilizan para expresarse;
- el usuario no tiene control sobre el lenguaje que se utiliza en los mensaje que comprende;
- se aprenden y se desarrollan antes en el caso de la lengua materna;
- las microhabilidades de la comprensión oral o escrita tienen ciertas afinidades (anticipación, inferencia de información, formulación de hipótesis de significado, uso de información contextual, etc.) que difieren de las habilidades productivas.

Las **habilidades productivas** indican:

- un dominio limitado de la lengua y de los registros que hacen que el usuario utilice algunas de las palabras y estructuras que domina receptivamente;
- el usuario controla los mensajes que produce escogiendo las formas lingüísticas; que dependen de las receptivas en lo que respecta al aprendizaje. Solamente se puede decir o escribir lo que se ha aprendido anteriormente;
- las microhabilidades de la expresión también presentan afinidades: análisis de la comunicación, búsqueda de información, selección lingüística, adecuación a la audiencia.

Como en los diseños curriculares de otras áreas, los contenidos se clasifican en tres grandes ámbitos:

- Hechos, conceptos y sistemas conceptuales. En el diseño se adoptó el icono ●.
- Procedimientos. Los procedimientos incluyen las habilidades, las técnicas, las estrategias y las destrezas. Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas que permiten la consecución de un objetivo. En este diseño se representan con el icono ▲.
- Valores, normas y actitudes. Los valores constituyen contenidos problemáticos tanto por su didáctica como por su definición, ya que constituyen los componentes más ideológicos de la enseñanza. Las normas son las pautas de conducta o criterios de actuación que derivan de

valores determinados. Las actitudes deben entenderse como una disposición interna a valorar favorable o desfavorablemente una situación, un hecho, una creencia.

En cuanto a los criterios de secuenciación, se destacan como criterios básicos a tener en cuenta los siguientes: (Del Carmen, 1990).

- Pertenencia en relación al desarrollo evolutivo de los alumnos. Esta adecuación no se ha de entender en el sentido de limitación, sino en la de establecer una distancia óptima entre lo que los alumnos son capaces de hacer y los contenidos a enseñar
- Coherencia con la lógica de la disciplina de la que dependen los contenidos de aprendizaje. El lenguaje tiene una lógica interna y un modelo de desarrollo propio. Por consiguiente, la comprensión de los contenidos educativos estará facilitada si éstos se organizan y se secuencian de manera que su lógica interna y su desarrollo se hagan comprensibles (Ausubel 1976).
- Adecuación de los nuevos contenidos a los conocimientos previos de los alumnos.
- Priorización de los contenidos a la hora de organizar las secuencias.
- Delimitación de unas ideas eje. La estructuración de las secuencias se garantiza si hay ideas centrales que actúan como eje y sintetizan los aspectos fundamentales que se trata de enseñar.
- Continuidad y progresión. La enseñanza de los contenidos fundamentales de cada área ha de tener continuidad a lo largo de los diferentes niveles educativos. Esta ideas del “curriculum en espiral” (Wilkins, 1976; Brumfit , Johnson y otros, 1980) es adecuada para facilitar la progresión del conocimiento y permitir una atención adecuada a la diversidad del grupo.
- Equilibrio. Implica comprobar si los distintos tipos de contenidos trabajados plantean un desarrollo integral y equilibrado de las capacidades de los alumnos y no ponen un acento excesivo en unos en detrimento de otros.
- Interrelación. Los diferentes contenidos presentados han de aparecer fuertemente interrelacionados a fin de favorecer que los alumnos comprendan su sentido y favorecer, así, el aprendizaje significativo.

Es conveniente recordar que la secuenciación de contenidos nos informa de cual es el orden en que éstos se han de tratar pero la diferente tipología de los contenidos y la diversidad en el ritmo de su aprendizaje hacen que la temporalización de los contenidos nunca se pueda plantear en

forma rígida y por lo tanto debe tener un carácter fundamentalmente orientativo.

Por último y teniendo en cuenta las invaluables sugerencias de la especialista en Lenguas Extranjeras del Ministerio de la Nación Prof. Ana María Armendáriz, explicaremos algunos términos que se utilizan en el diseño y que pueden resultar poco claros.

Coherencia: Unidad estructural que permite dar continuidad al texto y hace que enunciados orales o escritos sean inteligibles. Una narración secuencial o cronológica, como es el caso de una biografía o el itinerario de un viaje, deben ser coherentes. En algunas ocasiones, principalmente en conversaciones informales, la coherencia se encuentra implícita. A la pregunta ¿Vas al concierto esta noche? podría responderse coherentemente con la enunciado “Mi mamá está en el hospital”.

En la comunicación oral, la cohesión y la coherencia dependen de la habilidad o deseo del escucha de interpretar el significado. En la comunicación escrita, en cambio, la responsabilidad es del escritor.

Cohesión: Por cohesión se entiende las relaciones gramaticales y/o lexicales entre los distintos elementos del texto. Esta relación puede darse entre distintos enunciados o entre distintas partes de una oración. A modo de ejemplo: “Si vas a Londres, te puedo dar la dirección de un hotel accesible allí”; el vínculo es entre Londres y allí.

Sufijación: Proceso por el cual agregamos sufijos. En inglés, los sufijos se clasifican en inflexionales y derivacionales. Un sufijo inflexional es una inflexión que se le agrega a una palabra. Por ejemplo, cuando agregamos -s para el plural de sustantivos o -ed para el tiempo pasado de verbos regulares.

Los sufijos derivaciones son aquellos que permiten formar palabras derivadas de una palabra base. Por ejemplo, happy (adjetivo); happiness (sustantivo); to write (verbo); writer (sustantivo).

Deítico: Término utilizado para una palabra o frase que relaciona directamente un enunciado a nociones de tiempo, lugar o persona. Ejemplos de expresiones deíticas en inglés:

a) here and there: que se refieren a lugar con respecto al hablante.

“The letter is here”. (cerca del hablante o emisor).

“The letter is over there”. (más lejos del hablante o emisor).

b) ”I” que se refiere al hablante o escritor,”You” que se refiere a la persona o personas a la o las que se dirige el mensajel. “He/she/ they/” que se refieren a otra persona o personas.

Toma de turno: En la conversación, los roles del hablante y el escucha cambian constantemente. La persona que habla primero se transforma en escucha tan pronto como el escucha toma su turno en la conversación y habla. Las reglas para la toma de turnos cambian de acuerdo a distintos patrones culturales en distintas comunidades lingüísticas o de acuerdo al tipo de acto de habla; por ejemplo, la toma de turno es distinta en una conversación y en un examen oral.

SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS POR AÑO – LENGUA EXTRANJERA

EJE: LENGUA ORAL (USO Y REFLEXIÓN)

Contenidos Actitudinales:

- ◆ Interés por aprender y monitorear críticamente su propio progreso en el aprendizaje de una lengua extranjera.
- ◆ Respeto por los demás y sus producciones lingüísticas.
- ◆ Disposición hacia el trabajo cooperativo y la participación con sus pares.
- ◆ Responsabilidad por su propio aprendizaje.
- ◆ Sensibilidad para intercambiar ideas y opiniones.
- ◆ Ampliación y apertura hacia la diversidad desarrollando una actitud de tolerancia con respecto a lo diferente.
- ◆ Tolerancia para apreciar las manifestaciones culturales, estilos de vida y tradiciones de otros pueblos.
- ◆ Valoración de la lengua extranjera como un vínculo para la comprensión y el acercamiento entre los pueblos.

<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos Conceptuales ▲ Contenidos Procedimentales 		
SÉPTIMO AÑO	OCTAVO AÑO	NOVENO AÑO
<ul style="list-style-type: none"> • Situación comunicativa. Fórmulas sociales formales e informales (saludos, pedidos, fórmulas conversacionales). 	<ul style="list-style-type: none"> • Situación comunicativa. Fórmulas sociales en intercambios cotidianos. Apoyos no lingüísticos. Vocabulario de uso coloquial. Negociación del significado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situación comunicativa. Fórmulas sociales en intercambios cotidianos. Apoyos no lingüísticos. Patrones de entonación para transmitir significados. Turnos de intercambio. Cooperación comunicativa.
▲ Aplicación de fórmulas de uso según	▲ Empleo de fórmulas lingüísticas v rutinas	▲ Adecuación de uso según contexto.

intencionalidad, contexto y audiencia.	apropiadas para expresar un acto de habla.	audiencia y propósito, toma de turnos. Entonación del discurso.
<ul style="list-style-type: none"> • Sistema fonológico. Modo y lugar de articulación de fonemas. Patrones de entonación, ritmo y acento pertinente a los textos del 7º año. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema fonológico. Modo y lugar de articulación de fonemas. Patrones de entonación, ritmo y acento pertinentes a los textos de 8º año. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema fonológico. Patrones de entonación, ritmo y acento. Entonación del discurso en los textos de 9º año.
<ul style="list-style-type: none"> ▲ Empleo de la pronunciación, el ritmo y el acento correspondiente a los textos seleccionados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Empleo de la pronunciación, ritmo y acento correspondiente a los textos seleccionados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Empleo de pronunciación, ritmo, acento y entonación inteligibles.
<ul style="list-style-type: none"> ▲ Reflexión sobre los procesos fonológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Reflexión sobre los patrones de interacción como modo de producir significado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Reflexión sobre los patrones de entonación como modo de producir significados.
<ul style="list-style-type: none"> • Texto oral: la conversación. • Análisis de los componentes de la situación comunicativa simple (roles, contexto, expresiones verbales y no verbales). 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto oral: la conversación en situaciones formales e informales de intercambio (pedido de información; compra, venta, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto oral: la conversación en situaciones formales e informales de intercambio (entrevista de trabajo, conversación telefónica, etc.).
<ul style="list-style-type: none"> ▲ Producción de conversaciones sencillas teniendo en cuenta sus componentes sobre modelos dados. Uso de rutinas y fórmulas conversacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Participación en conversaciones formales e informales con objetivos determinados en las que: analice la situación, seleccione el registro, utilice los deícticos, adopte el léxico pertinente y concluya la conversación con fórmulas de cierre. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Participación en conversaciones formales e informales con objetivos determinados en las que: analice la situación, seleccione el registro, utilice los deícticos, adopte el léxico pertinente, utilice rutinas para tomar y ceder turnos, concluya la conversación con fórmulas de cierre.
<ul style="list-style-type: none"> • Fórmulas conversacionales, componentes lingüísticos y patrones de entonación de una conversación sencilla. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fórmulas conversacionales, componentes lingüísticos, patrones de entonación, ritmo y acento. Contraste y énfasis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fórmulas conversacionales, componentes lingüísticos, patrones de entonación, ritmo y acento. Contraste y énfasis. Entonación del discurso.
<ul style="list-style-type: none"> ▲ Interpretación y producción de esos 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Interpretación y producción de esos 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Interpretación y producción de esos

patrones en forma apropiada a la situación comunicativa.	patrones en forma apropiada a la situación comunicativa.	patrones en forma apropiada a la situación comunicativa.
▲ Reconocimiento de la idea principal en distintos textos orales.	▲ Reconocimiento de la idea principal en distintos textos orales.	▲ Reconocimiento de la idea principal en distintos textos orales.
▲ Verificación de la presencia/ausencia de datos de mensajes reproducidos. Rectificación en los textos de 7º año.	▲ Verificación de la presencia/ausencia de datos de mensajes reproducidos. Rectificación en los textos de 8º año.	▲ Verificación de la presencia/ausencia de datos de mensajes reproducidos. Rectificación en los textos de 9º año.
• Sistema morfológico: inflexiones de sustantivos, pronombres, adverbios, adjetivos posesivos, demostrativos, verbos.	• Sistema morfológico: pronombres posesivos e indefinidos, adjetivos determinantes, interrogativos. Inflexiones de adjetivos numerales, verbos irregulares en el pasado, formación de sustantivos por sufijación.	• Sistema morfológico: inflexiones de adjetivos y adverbios para el comparativo y superlativo, inflexiones para el participio pasivo, adverbios de modo.
▲ Uso y reflexión sobre las categorías inflexionales seleccionadas.	▲ Uso apropiado y reflexión sobre las categorías inflexionales seleccionadas.	▲ Selección, uso apropiado y reflexión sobre las categorías inflexionales seleccionadas.
• Sistema sintáctico: imperativo, verbos modalizadores, verbo copulativo, tiempo presente simple, tiempo presente continuo, estructura de la aseveración, de la negación, de la pregunta. La frase posesiva. Elipsis.	• Sistema sintáctico: contraste entre presente simple y continuo, tiempo pasado simple y continuo, formas para expresar la futuralidad. Oraciones compuestas. Nexos coordinantes.	• Sistema sintáctico: oraciones compuestas y complejas, nexos coordinantes y subcoordinantes, presente perfecto para la supresión de tiempo pasado indefinido. Voz pasiva. Condicionalidad: oraciones condicionales para expresar posibilidad e improbabilidad. (Tipos I y II).
	▲ Producción de patrones sintácticos en forma apropiada usando tiempos verbales en forma secuenciada.	
▲ Uso y reflexión del sistema sintáctico seleccionado.	▲ Reflexión sobre los patrones sintácticos seleccionados.	▲ Uso y reflexión de las categorías sintácticas seleccionadas.

<ul style="list-style-type: none"> • Nociones semánticas de lugar, tiempo, posesión, tiempo (secuencia), habilidad, existencia, posibilidad, acción habitual, tiempo (frecuencia), causa, acción en proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nociones semánticas de acción en proceso y acción habitual, acción pasada simple y en proceso, existencia (en el tiempo pasado) tiempo (secuencia), tiempo (duración), tiempo (referencia temporal), intención. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nociones semánticas de acción pasada (presente perfecto y pasado simple), tiempo (indefinido marcado por adverbios, expresar relaciones lógicas (condición), plan futuro, probabilidades, referentes temporales para la expresión del futuro.
<ul style="list-style-type: none"> ▲ Uso y reflexión de estas nociones en situaciones comunicativas tales como presentarse, describir rutinas, personas, objetos y lugares. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Utilización y reflexión de conceptos específicos y actos de habla para narrar, sugerir, averiguar, hablar de uno mismo, expresar deseos y planes... 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Uso y reflexión sobre actos de habla tales como acciones realizadas en un tiempo pasado indeterminado, expresar planes para el futuro, expresar obligación y posibilidades, expresar relaciones lógicas (condición).
<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario de los tópicos seleccionados para la conversación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario de los tópicos o temas seleccionados para la conversación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario de los tópicos/temas seleccionados para la conversación.
<ul style="list-style-type: none"> ▲ Uso del vocabulario seleccionado en forma apropiada teniendo en cuenta la situación comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Uso del vocabulario seleccionado en forma apropiada teniendo en cuenta la situación comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Uso del vocabulario seleccionado en forma apropiada teniendo en cuenta la situación comunicativa.
Texto oral: la descripción.	Texto oral: el reportaje, la entrevista.	Texto oral: El reportaje, la entrevista, la encuesta.
<ul style="list-style-type: none"> • La estructura de la descripción en función del objeto descrito (persona, animal, objeto, lugar) y elementos gramaticales que especifiquen la configuración de textos descriptivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La estructura del reportaje y la entrevista y las expresiones lingüísticas correspondientes a la interrogación directa. 	<ul style="list-style-type: none"> • La estructura de la encuesta y las expresiones lingüísticas correspondientes a la interrogación directa e indirecta en situaciones formales e informales.
<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario propio de la descripción del objeto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario propio de los temas/tópicos seleccionados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario propio de los temas/tópicos seleccionados.

<ul style="list-style-type: none"> ▲ Identificación de tramas descriptivas en distintos tipos de textos. ▲ Observación de la recurrencias de ciertos elementos gramaticales específicos que configuran el texto descriptivo y reflexión sobre su uso. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Identificación de roles y participación en reportajes y entrevistas en las que reconozca la intencionalidad, formule preguntas pertinentes y mantenga la coherencia temática. Reflexión sobre su uso. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Participación en reportajes, entrevistas y encuestas en los que reconozca los roles, formule preguntas pertinentes y mantenga coherencia temática. Reflexión sobre su uso.
Texto oral: el texto instruccional.	Texto oral: el texto instruccional.	Texto oral: la descripción de procesos.
<ul style="list-style-type: none"> • Consignas de estructura simple. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura de textos instruccionales más complejos (instrucciones en un manual, recetas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura de un texto que describa un proceso.
<ul style="list-style-type: none"> ▲ Formulación de consignas simples. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Empleo de estos textos en forma apropiada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Reconstrucción de una secuencia de actividades y descripción de las estrategias utilizadas.
<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario y estructuras sintácticas propias del texto instruccional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario y estructuras sintácticas propias del texto instruccional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario y estructuras sintácticas del texto de procesos.
<ul style="list-style-type: none"> ▲ Uso y reflexión. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Uso y reflexión. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Uso y reflexión.
	Texto oral: narración y re-narración. De hechos o situaciones reales o imaginarios.	Texto oral: narración y re-narración. De hechos o situaciones reales o imaginarios.
	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario propio del modo discursivo y de las unidades temáticas seleccionadas. Estructuras sintácticas pertinente a la narración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario propio del modo discursivo y de las unidades temáticas seleccionadas. Estructuras sintácticas que configuran la narración. Secuencia de verbos.
	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Uso y reflexión de la narración y re-narración. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Uso y reflexión de la narración y re-narración.

Texto oral: el texto informativo.	Texto oral: el texto informativo.	Texto oral: el texto informativo.
<ul style="list-style-type: none"> • Estructura de la información y categorías lingüísticas que la configuran (ejemplo: una noticia en la radio). Vocabulario apropiado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distintos tipos de textos informativos tales como entrevistas y anuncios publicitarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distintos tipos de textos informativos tales como noticieros, anuncios publicitarios, informes.
<ul style="list-style-type: none"> ▲ Reconocimiento de la idea principal en textos informativos sencillos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Reconocimiento del contenido semántico de diferentes textos informativos seleccionados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Reconocimiento del contenido semántico de diferentes textos informativos seleccionados.
<ul style="list-style-type: none"> ▲ Reconocimiento y diferenciación de hechos y opiniones. Reflexión sobre su uso. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Reconocimiento y diferenciación de hechos y opiniones. Reflexión sobre su uso. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Reconocimiento y diferenciación de hechos y opiniones. Reflexión sobre su uso.
Texto oral: poesías, canciones, rimas, jingles.	Texto oral: poesías, canciones, rimas, jingles.	Texto oral: poesías, canciones, rimas, jingles.
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos literarios, patrones de entonación, ritmo y acento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos literarios, patrones de entonación, ritmo y acento. Efectos sonoros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos literarios, patrones de entonación, ritmo y acento. Efectos sonoros.
<ul style="list-style-type: none"> ▲ Audición de los textos seleccionados y reproducción de la pronunciación, el ritmo y el acento pertinentes a los textos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Audición de los textos seleccionados y reproducción de la pronunciación, el ritmo y el acento pertinentes a los textos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Audición de los textos seleccionados y reproducción de la pronunciación, el ritmo y el acento pertinentes a los textos.

LENGUA ESCRITA (USO Y REFLEXIÓN)

Contenidos Actitudinales:

- ◆ Valoración del lenguaje escrito como medio de adquisición de conocimiento y transmisión de valores de una cultura distinta a la propia.
- ◆ Interés por conocer y utilizar distintas estrategias que le permitan el desarrollo de la lectura comprensiva.

- ◆ Curiosidad por la lectura de distintos tipos de textos motivado por la necesidad de informarse y aprender.
- ◆ Disposición favorable para la producción escrita de distintos tipos de textos sencillos respetando las estrategias propias de la escritura como proceso.
- ◆ Respeto por el trabajo cooperativo en parejas y/o grupos, por la producción escrita de sus pares y actitud de apertura y tolerancia hacia la diversidad de opiniones.

• Contenidos Conceptuales

▲ Contenidos Procedimentales

SÉPTIMO AÑO	OCTAVO AÑO	NOVENO AÑO
<ul style="list-style-type: none"> • Convenciones del modo escrito. Signos de exclamación e interrogación. Mayúsculas. Marcadores cohesivos: secuenciadores, consecuencia. Puntuación, convenciones en una postal, poesía, canción, etc.. ▲ Reconocimiento de las convenciones de la lengua escrita. ▲ Uso y reflexión de las convenciones del discurso escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Convenciones del modo escrito. Paréntesis, puntos suspensivos. Puntuación en una carta familiar, marcadores cohesivos: secuenciadores y conectores. ▲ Reconocimiento de las convenciones de la lengua escrita. ▲ Uso y reflexión de las convenciones del discurso escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Convenciones del modo escrito. Guiones, comillas, apóstrofe, la bastardilla, los puntos suspensivos. Marcadores cohesivos: secuencia de tiempos verbales. ▲ Comparación con el español. ▲ Reconocimiento de las convenciones de la lengua escrita. ▲ Uso y reflexión de las convenciones del discurso escrito
<ul style="list-style-type: none"> • Estructura del texto escrito, estructura de párrafos en una descripción sencilla, folleto, aviso publicitario, postal, mensajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura del texto escrito. Texto informativo sencillo, organización de párrafos. Artículos periodísticos de revistas juveniles. Descripciones breves y sencillas. Carta familiar. Epígrafe acompañando fotografías. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura del texto escrito: en un texto periodístico, en el formato historieta, en el formato de un diario. Frases utilizadas en el lenguaje cuasi-publicitario. Frases que sintetizan el contenido de un texto. Organización visual y escrita en un artículo. Narración. Oración principal (tópico), carteles publicitarios. Nota

		informal. Formato de horóscopo, tira cómica. Afiche publicitario. Texto comercial (jingle).
<ul style="list-style-type: none"> • Nociones de ordenamiento y distribución de la información en los textos seleccionados. <p>Textos receptivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción sencilla. Instrucciones. Canciones. Carta familiar. Narración: prosa continua en una postal. Adivinanzas. Canciones. <ul style="list-style-type: none"> ▲ Reconocimiento visual del texto y su tipografía. ▲ Activación de conocimientos previos. ▲ Análisis de conectores y referentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nociones de ordenamiento y distribución de la información en los textos seleccionados. <p>Textos receptivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones. Descripciones. Poesías. Artículo periodístico breve. Carta familiar. Narraciones de eventos en el proceso. Carta formal. Epígrafes acompañando fotografías. Folletos. <ul style="list-style-type: none"> ▲ Reconocimiento visual del texto y su tipografía. ▲ Activación de conocimientos previos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nociones de ordenamiento y distribución de la información en los textos seleccionados. <p>Textos receptivos y/o productivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artículo periodístico (recepción). • Producción de nota y de una entrevista periodística. • Descripciones (recepción y/o producción). • Texto expositivo (recepción y/o producción). • Texto informativo (recepción y/o producción).
<ul style="list-style-type: none"> ▲ Formulación de hipótesis predictivas, construcción de inferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Atribución de significados a palabras desconocidas por el contexto, por elementos morfológicos, por asociación o por búsqueda en un diccionario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Carta familiar/formal (recepción y/o producción). • Narraciones sencillas (recepción y/o producción).
<ul style="list-style-type: none"> ▲ Interpretación de recursos gráficos (mapas, fotos, esquemas). ▲ Empleo de estrategias de verificación de la comprensión (respuestas a preguntas, verdadero o falso, general-particular). 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Formulación de hipótesis predictivas, construcción de inferencias. ▲ Traducción de determinadas palabras. ▲ Empleo de estrategias de verificación de la comprensión (respuestas a preguntas, verdadero-falso, selección múltiple). 	<ul style="list-style-type: none"> • Producción de un informe. • Letra de una canción (recepción). • Producción de notas informales, críticas periodísticas sobre un libro, película, etc.. • Avisos clasificados (recepción). • Tira cómica (recepción).

<p>Textos para la producción.</p>	<p>Textos para la producción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Producción de cuadros sinópticos. • Letra de un jingle (recepción). • Producción de un jingle para radio o TV. <p>Para los textos receptivos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Lista (de países, nacionalidades, etc.). • Cuestionarios. • Lista de instrucciones de actividades y sus horarios. • Descripciones de personas y animales en base a datos dados. • Narraciones de actividades habituales. • Consignas. • Mensajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descripciones de lugares, láminas, hobbies. • Redacción guiada de una carta familiar. • Autobiografía sencilla y biografía de personajes famosos. • Narraciones de eventos en el pasado. • Carta formal siguiendo un modelo. • Informe sencillo basado en resultados de cuestionarios. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Activación de conocimientos previos. ▲ Formulación de hipótesis predictivas y construcción de inferencias. ▲ Análisis de las relaciones que establecen los conectores. ▲ Interpretación de sinónimos y/o antónimos. ▲ Atribución de significados a palabras desconocidas a través del contexto, por elementos morfológicos, por asociación o por búsqueda en el diccionario. ▲ Traducción de palabras o determinadas expresiones.
<ul style="list-style-type: none"> ▲ Reconocimiento de distintos contextos comunicativos del texto escrito, adecuación al propósito, generación de ideas, utilización de soportes escritos para organizarlos (palabras claves, listas, esquemas). ▲ Producción del texto en forma guiada considerando su coherencia, las relaciones entre frases, la selección sintáctica y léxica. ▲ Revisión del texto escrito considerando la legibilidad, la sintaxis, la ortografía y el empleo de estrategias tales como eliminar palabras, cambiar frases, utilizar medios cohesivos para mejorar la calidad del texto. ▲ Uso de procesador de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Reconocimiento de distintos contextos comunicativos del texto escrito, adecuación al propósito, generación de ideas, utilización de soportes escritos para organizarlos (palabras claves, listas, notas, gráficos, modelos, etc.). ▲ Producción del texto en forma guiada considerando su coherencia, relación entre oraciones, selección sintáctica y léxicos, propiedad. ▲ Revisión del texto escrito considerando la legibilidad, la sintaxis, la ortografía y el empleo de estrategias tales como eliminar palabras, cambiar frases, utilizar medios 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Reconocimiento de recursos retóricos (ejemplos, casos, comparaciones). ▲ Empleo de estrategias de verificación de comprensión. <p>Para los textos productivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ Reconocimiento de distintos contextos del texto escrito, adecuación a la intencionalidad, generación de ideas, utilización de soportes para organizar las ideas (notas, comienzo, desarrollo, cierre). ▲ Producción del texto considerando su coherencia, relaciones suprasentenciales, selección sintáctica y léxica. Propiedad y eficiencia en la comunicación escrita.

	<p>cohesivos para mejorar la calidad del texto.</p> <ul style="list-style-type: none">▲ Uso de procesador de textos.	<ul style="list-style-type: none">▲ Revisión del texto escrito considerando la legibilidad, la sintaxis, la ortografía y el empleo de estrategias tales como eliminar palabras, cambiar frases, utilizar medios cohesivos para mejorar la calidad del texto.▲ Uso de procesador de textos.
--	--	---

BIBLIOGRAFÍA

Lengua

- Adam, J.M.; Revaz, F. (1996) **(Proto) Tipos: La estructura de la composición de los textos** en *Textos*. N° 10, Año III. Barcelona. Graò.
- Aebli, H. (1991) **Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo**. Madrid. Narcea.
- Alvarado, M. (1994) **Paratexto**. Buenos Aires. UBA.
- Álvarez, J. (1997) **Lingüística**. Buenos Aires. Docencia.
- Avendaño, F.; Báez, M.; Desinano, N. (1993) **Didáctica de la Lengua para 6° y 7° grado**. Rosario. Homo Sapiens.
- Bernárdez, E. (1994) **Nuevas perspectivas de la lingüística y la gramática para la enseñanza de la lengua** en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. Barcelona. Graò.
- Boix Mansilla, V. (1997) **De saberes escolares a la comprensión disciplinaria: El desafío pedagógico de una educación de calidad**. Barcelona. Kikiriki Cooperación Educativa.
- Brown, G.; Yule, G. (1989) **Análisis del discurso**. Madrid. Visor.
- Bruner, Jerome (1990) **Realidad mental y mundos posibles**. Madrid. Gedisa.
- Bruner, Jerome (1991) **Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva**. Madrid. Alianza.
- Casamiglia, H. (1996) **Apuntes sobre la divulgación científica. Un cambio de registro** en *Textos*. N° 8, Año III. Barcelona. Graò.
- Carozzi de Rojo, M.; Somoza, P. (1994) **Para escribirte mejor. Textos, pretextos y contextos**. Buenos Aires. Paidós.
- Cassany, D. (1988) **Describir el escribir**. Buenos Aires. Paidós.
- Cassany, D. y otros. (1994). **Enseñar Lengua**. Barcelona. Graò.
- Cassany, D. (1993) **Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito**. Barcelona. Graò.
- Cassany, D. (1995) **La cocina de la escritura**. Barcelona. Anagrama.
- Casteel, C.; Isom, B. (1994) **Reciprocal processes in science and literacy** en *The Reading Teacher*. Vol. 47. N° 7. April.
- Castellà Lidon, J. (1994) **¿Qué gramática para la escuela?** en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. Barcelona.

- Charaudeau, P. (1992) **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris. Hachette.
- Cervera, A. (1994) **Lengua para todos en secundaria**. Madrid. Narcea.
- Ciapuscio, G. (1994) **Tipos textuales** en *Enciclopedia Semiológica*. Buenos Aires. UBA.
- Collado, I.; García Madruga, J. (1997) **Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención en Infancia y Aprendizaje**. Nº 78. Madrid. Gedisa.
- Cuevas, L. (1996) **Competencia retórica y eficacia discursiva en Textos**. Nº 10, Año III. Barcelona. Graô.
- Deners, C.; Tremblay, G. (1992) **Pour une didactique renouvelée de la lecture: du coeur, des stratégies, de l'action...** Québec. L'artichaut.
- Espèret, E. (1995) **Apprendre à produire du langage: Construction des représentations et processus cognitifs** en *Études de linguistique appliquée*. Paris. Didier.
- Fernández, D. (1995) **La eficacia del lenguaje. La competencia comunicativa** en *Apoyo Educativo*. Santa Fe.
- Ferrer, M.C.; Sánchez Lanza, C. (1996) **La coherencia en el discurso coloquial**. Rosario. UNR.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996) **La teoría de la redacción como proceso cognitivo** en *Textos en Contexto*. Buenos Aires. Asociación Internacional de Lectura.
- Fly Jones, B. y otros (1995) **Estrategias para enseñar a aprender**. Buenos Aires. Aique.
- Fraschini, A. y otros (1996) **La Cultura Argentina**. Buenos Aires. Docencia.
- Gall, M. y otros (1994) **Herramientas para el aprendizaje**. Buenos Aires. Aique.
- Garcia-Debanc, C. (1985) **Propositions pour une initiation méthodique a la prise de notes** en *Pratiques*. Metz. Nº48. Décembre.
- Giasson, Jocelyne (1990) **La compréhension en lecture**. Québec. Gaëtan Morin.
- Goodman, K. (1996) **La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística** en *Textos en Contexto*. Buenos Aires. Asociación Internacional de Lectura.
- Gregorio de Mac, M.I.; Rébola de Welti, M.C. (1992) **Coherencia y cohesión en el texto**. Buenos Aires. Plus Ultra.

- Halliday, M. (1982) **El lenguaje como semiótica social**. Méjico. Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M.; Hasan, R. (1976) **Cohesion in English**. Londres. Longman.
- Irwin, J. (1986) **Teaching reading comprehension processes**. Englewood. New Jersey. Prentice-Hall.
- Irwin, J. y otros (1992) **Conexiones entre la lectura y la escritura**. Buenos Aires. Aique.
- Kerbrat-Orechioni, C. (1996) **La conversation**. París. Seuil.
- Kintsch, W. (1996) **El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración** en *Textos en Contexto*. Buenos Aires. Asociación Internacional de Lectura.
- Lavandera, B. (1985) **Curso de Lingüística para el análisis del discurso**. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- León, J. (1996) **Prensa y educación. Un enfoque cognitivo**. Buenos Aires. Aique.
- Littlewood, W. (1994) **La enseñanza de la comunicación oral**. Barcelona. Paidós.
- Lomas, C.; Osoro, A.; Tusón, A. (1993) **Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua**. Buenos Aires. Paidós.
- Lomas, C.; Osoro, A. (1994) **El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua**. Buenos Aires. Paidós.
- Lladó, C. (1996) **Interacción social, lenguaje y aprendizaje de la matemática** en *Textos*. Nº 8, Año III. Barcelona. Graô.
- Marro, M. (1988) **Los modelos procesales y la enseñanza de la redacción** en *Lectura y Vida*. Año 8. Nº 4.
- Marro, M.; Dellamea, A. **Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma**. Buenos Aires. Docencia.
- Marro, M. y otros (1993) **La Comunicación Social**. Buenos Aires. Docencia.
- Matte Bon, F. (1995) **Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea**. Madrid. Edelsa.
- McCormick Calkins, L. (1992) **Didáctica de la escritura**. Buenos Aires. Aique.
- Mendoza Fillola, A. (1995) **De la lectura a la interpretación**. Buenos Aires. A-Z.
- Mendoza Fillola, A. y López Valero (1996) **Didáctica de la Lengua y la Literatura**. Barcelona. Akal.

- Minnick Santa, C.; Alvermann, D. (1994) **Una didáctica de las ciencias. Procesos y aplicaciones**. Buenos Aires. Aique.
- Miret, I.; Tusón, A. (1996) **La lengua como instrumento de aprendizaje** en *Textos*. N° 8, Año III. Barcelona. Graô.
- Morales, F. y otros. (1992) **Gramática para textos**. Chile. Andrés Bello.
- Noguerol, A. (1994) **Técnicas de aprendizaje y estudio. Aprender en la escuela**. Barcelona. Graô.
- Noguerol, A. (1996) **Usos iconoverbales y enseñanza de la lengua** en *Textos*. N°7, Año III. Barcelona. Graô.
- Ong, W. (1993) **Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra**. México. Fondo de Cultura Económica.
- Perkins, D y Blythe, T. (1997) **Enseñanza para la comprensión**. Harvard University.
- Prada, M.; Bovet, M. (1996) **Hablando de negocios**. Madrid. Edelsa.
- Raiter, A. (1995) **Lenguaje en uso. Enfoque sociolingüístico**. Buenos Aires. A-Z.
- Ramírez Garrido, J.D. (1995) **Usos de la palabra y sus tecnologías**. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Ramspott Hietzmann, A. (1996) **El resumen como instrumento de aprendizaje** en *Textos*. N° 8. Año III. Barcelona. Graô.
- Reyes, G. (1990) **La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje**. Barcelona. Montesinos.
- Richard, J.F. (1990) **Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions**. París. Armand Coiu Editeur.
- Rodríguez, M.E. (1995) **“Hablar” en la escuela: ¿Para qué?...¿Cómo?** en *Lectura y Vida*. Año 16. N° 3. Septiembre.
- Rosenblatt, L. (1996). **La teoría transaccional de la lectura y la escritura** en *Textos en Contexto*. Buenos Aires. Asociación Internacional de lectura.
- Rosetti, M.; Gregorio de Mac, M.I. (1992) **Los operadores pragmáticos y el acto del lenguaje**. Buenos Aires. Plus Ultra.
- Sánchez Miguel, E. (1993) **Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión**. Buenos Aires. Santillana.
- Sánchez, E. (1996) **El uso de los textos expositivos en la enseñanza de la lengua** en *Textos*. N°8, Año III. Barcelona. Graô.
- Sandroni, L. (1992) **Lectura y medios de comunicación de masas**. Buenos Aires. Aique.

- Sanmartí, N. (1996) **Para aprender ciencias hace falta aprender a hablar sobre las experiencias y sobre las ideas** en Textos. N° 8, Año III. Barcelona. Graô.
- Serafini, M.T. (1991) **Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura**. Buenos Aires. Paidós.
- Serafini, M.T. (1994) **Cómo se escribe**. Buenos Aires. Paidós.
- Serafini, M.T. (1994) **Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual**. Buenos Aires. Paidós.
- Solé, I. (1994) **Estrategias de lectura**. Barcelona. Graô.
- Stubbs, Michel. (1987) **Análisis del discurso**. Madrid. Alianza.
- Tardif, J. (1992) **Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive**. Montreal. Les Éditions Logiques.
- van Dijk, T. (1983) **La ciencia del texto**. Buenos Aires. Paidós.
- van Dijk, T. (1980) **Estructuras y funciones del discurso**. Buenos Aires. Siglo XXI.
- van Dijk, T.; Kintsch, W. (1983) **Strategies of discourse comprehension**. New York. Academic Press.
- van Dijk, T. (1990) **La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información**. Buenos Aires. Paidós.
- Varela, S. (1995) **Tácticas de conversación**. Madrid. S.M..
- Vargas, T. (1990) **Cómo leer para aprender**. Buenos Aires. Espacio.
- Vigotsky, L.S. (1964) **Pensamiento y Lenguaje**. Buenos Aires. Lautaro.
- Vigotsky, L.S. (1970) **Psicología del Arte**. Barcelona. Barral.
- Weinrich, H. (1989) **Grammaire textuelle du française**. París. Didier
- Winograd, K.; Higgins, K. (1995) **Writing, reading, and talking mathematics: One interdisciplinary possibility** en *The Reading Teacher*. Vol. 48. N° 4 . December/January.

Lengua extranjera – inglés

- Alisedo, G. y otros (1996) **Didáctica de las Ciencias del lenguaje. Aportes y Reflexiones**. Buenos Aires. Paidós

- Antúñez y otros (1997) **Del proyecto educativo a la programación del aula**. Barcelona. Graô.
- Brown, H. D. (1993) **Principles of Language Learning and Teaching**. U.S.A. Prentice Hall Regents.
- Brown, J. y Palmer, A. (1988) Nueva York. Longman
- Brumfit, C.; Johnson K. (editores) (1979) **The Communicative Approach to Language Teaching**. Gran Bretaña. O.U.P.
- Candlire, C. (editor) (1981) **The Communicative Teaching of English**. Gran Bretaña. Longman
- Cassany, D. y otros (1994) **Enseñar Lengua**. Barcelona. Graô.
- Chastain, K. (1988) **Developing Second Language Skills. Theory and Practice**. Florida. Harcourt Brace.
- Coll, E. y otros (1998) **El constructivismo en el aula**. Barcelona. Graô.
- Ditchison, J. (1996) **Dictionary of English. Grammar**. Gran Bretaña. Cassell Dictionaries.
- Fried, V. (editor) (1972) **The Pague School of Linguistics and Language Teaching**. Gran Bretaña. O.U.P.
- Halliday, M.; Hason, R. (1975) **Cohesion in English**. Gran Bretaña. Longman.
- Johnson, K.; Morrow, K. (1981) **Comunication in the classroom**. Gran Bretaña. Longman
- Lavandera, B. (1985) **Curso de Lingüística para el análisis del discurso**. Buenos Aires. Centro Editor de America Latina
- Littlewood, W. (1981) **Communicative Language Teaching: an Introduction**. U.S.A. C.O.P.
- Omaggie, A. 91986) **Teaching Language in context**. U.S.A. Heinle & Heinle.
- Perkins, D. (1997) **La escuela inteligente**. Barcelona. Gedisa
- Richards, J. (editor) (1976) **Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition**. Gran Bretaña. Longman
- Richards, J. (1995) **The Context of Language Teaching**. U.S.A. C.U.P.
- Richards, J. (1997) **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. U.S.A. C.U.P.
- Richards, J. y otros (1992) **Dictionary of Language. Teaching and Applied Linguistics**. Gran Bretaña. Longman Dictionaries.
- Stevick, E. (1991) **Humanism in Language Teaching**. Gran Bretaña. O.U.P.
- Swales, J. (1993) **Genre Analysis**. Gran Bretaña. C.U.P.

- Tomlenson, B. (1998) **Materials Development in Language Teaching**. Gran Bretaña. C.U.P.
- Widdiroson, H. (1978) **Teaching Language as Communication**. Gran Bretaña. O.U.P.
- Widdiroson, H. G. (1983) **Learning Purpose and Language Use**. Gran Bretaña. O.U.P.
- Widdiroson, H. G.(1984) **Explorations in Applied Linguistics 2**. Gran Bretaña. O.U.P.
- Wilkins, D. (1976) **National Syllabuses**. Gran Bretaña. O.U.P.
- Wilkins, D. A. (1976) **Linguistics in Language Teaching**. Gran Bretaña. Arnold.
- Zabala Vidiella, A. (1997) **La práctica educativa. Cómo enseñar**. Barcelona. Graô.