

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA**  
**COLEGIO NACIONAL DE MONSERRAT**  
**PROPUESTA DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS – MAYO 2013**  
**(BORRADOR)**

**EQUIPO DIRECTIVO**  
**COORDINACION PEDAGOGICA**

## **INDICE**

### **CAPITULO I**

- A. ANTECEDENTES HISTORICOS DEL COLEGIO NACIONAL DE MONSERRAT.
- B. LOS PRINCIPALES PLANES DE ESTUDIO APLICADOS EN EL COLEGIO NACIONAL DE MONSERRAT DESDE SU CREACION HASTA LA ACTUALIDAD.
- C. LA EVALUACION INSTITUCIONAL DE LOS RESULTADOS FORMATIVOS OBTENIDOS CON EL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE: CONCLUSIONES Y NECESIDADES DE CAMBIO.

### **CAPITULO II.**

- A. MISION DE LA EDUCACION SECUNDARIA ACTUAL.
- B. FUNDAMENTOS FILOSOFICOS.
- C. FUNDAMENTOS PSICO- SOCIOLOGICOS.
- D. LINEAMIENTOS PEDAGOGICOS DERIVADOS DE LOS FUNDAMENTOS PRECEDENTES.-
- E. PERFIL DEL EGRESADO SEGÚN FUNDAMENTOS FILOSOFICOS, PSICOSOCIOLOGICOS Y PEDAGOGICOS EXPRESADOS.

### **CAPITULO III**

#### **ESTRUCTURA CURRICULAR DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DL COLEGIO NACIONAL DE MONSERRAT.**

- A. CICLOS QUE ABARCARÁ LA FORMACION
- B. CAMPOS DE FORMACION
- C. EJES CENTRALES DE FORMACION
- D. UNIDADES CURRICULARES

GLOSARIO DE TERMINOS EMPLEADOS EN LA CONSTRUCCION DE LA ESTRUCUTRA CURRICULAR  
MATRIZ CURRICULAR BASICA DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DEL COLEGIO NACIONAL DE  
MONSERRAT.

### **CAPITULO IV**

#### **CONCEPCION CURRICULAR FUNDANTE DE LA NUEVA PROPUESTA FORMATIVA DEL COLEGIO NACIONAL DE MONSERRAT.**

## **CAPITULO V**

### **CONSEDERACIONES PEDAGOGICAS GENERALES**

- A. DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y ESPECÍFICAS IMPRESCINDIBLES PARA LA FORMACION DE LOS ALUMNOS EN EL MUNDO ACTUAL.
- B. INCLUSION DE PROPUESTAS PEDAGOGICAS CON FORMATOS ALTERNATIVOS.
- C. INCLUSION DE PROPUESTAS PEDAGOGICAS DE ARTICULACION E INTEGRACION DE SABERES.
- D. INCLUSION DE DISPOSITIVOS DE APOYO Y ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS.
- E. NUEVOS SENTIDOS ASIGNADOS AL APRENDIZAJE Y EMPLEO DE METODOLOGIAS ESTRATEGICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

## **CAPITULO VI**

### **MODELO ADOPTADO PARA LA CONSTRUCCION DEL DISEÑO CURRICULAR DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DEL COLEGIO NACIONAL DE MONSERRAT PARA LA ORIENTACION HUMANISTICA**

- A. EJES CENTRALES DE FORMACION. .
- B. COMPETENCIAS TRANSVERSALES
- C. LAS AREAS CURRICULARES DE FORMACION
- D. UNIDADES O ESPACIOS CURRICULARES Y SUS CONTENIDOS.
- E. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS.
- F. OBJETIVOS GENERALES O GRANDES EXPECTATIVAS DE LOGRO

## **CAPITULO VII**

### **CONSIDERACIONES RELATIVAS A LA EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES Y LAS COMPETENCIAS**

#### **ANEXO I**

**DIFERENTES FORMATOS QUE LAS UNIDADES CURRICULARES, DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS EN LA ORIENTACION HUMANISTICA , PUEDEN ADOPTAR**

#### **ANEXO II**

# LOS TRAYECTOS DE ACELERACION DEL CURSADO (TAC) COMO DISPOSITIVOS DE ACOMPAÑAMIENTO Y SOSTEN DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS:

## ANEXO III

### UNIDADES DE FORMACIÓN CERTIFICABLE

#### CAPITULO I

##### A. ANTECEDENTES HISTORICOS DEL COLEGIO NACIONAL DE MONSERRAT.

La Universidad de Córdoba, fundada en 1614 por el insigne Obispo Fray Fernando de Trejo y Sanabria, había alcanzado hacia fines del siglo XVII un extraordinario desarrollo que la colocaba en primer puesto como uno de los más importantes centros culturales de la América Española. La posición alcanzada y el marcado progreso de la institución, pusieron pronto de manifiesto la necesidad de que funcionara a su lado, íntimamente ligado a ella, un Colegio Convictorio que, a la vez sustrajera a la juventud durante el período de estudios de los peligros del mundo, permitiera a los maestros y preceptores cumplir con mayor eficacia la tarea de educarla e instruirla.

Esta necesidad, sentida por las autoridades universitarias jesuíticas, no podía satisfacerse sin el apoyo material que hiciera posible el funcionamiento del Instituto y su permanencia en el tiempo. Es entonces cuando el Doctor Ignacio Duarte y Quirós, sacerdote docto y virtuoso, dueño de una cuantiosa hacienda, decide donar todos sus bienes a la Compañía de Jesús, para que con ellos se fundara el ansiado Colegio y a ese fin reúnese con el provincial jesuítico Padre Tomás Dombidas en 1684 y de su entrevista "brotó el proyecto de la fundación tan anhelada del Real Convictorio de Nuestra Señora de Monserrat".<sup>1</sup>

La fundación del Colegio demoró varios años. De este proceso cumple recordar la Real Cédula de 15 de junio de 1685 que autorizaba la fundación, la donación que Duarte hiciera de todos sus bienes el 8 de julio de 1687, la fundación y erección del Colegio cumplida por el gobernador de Córdoba, el Capitán de Caballos Corazas Don Tomás Felix de Argandoña el 1 de agosto de 1687 y la Real Cédula del 2 de diciembre de 1716, por la que el Rey de España aprobara definitivamente la fundación.

El Colegio abrió sus puertas el 10 de abril de 1695 en la casa solariega de los Duarte, que había sido preparada para tal fin.

El Colegio de Monserrat fue fundado como convictorio. Los estudiantes que a él concurrían seguían sus estudios en las aulas de la Universidad y recibían la enseñanza de boca de sus maestros y lectores. Este carácter de internado perdurará por casi dos siglos, hasta la separación de la enseñanza en secundaria y superior, para ser ésta última suministrada por institutos diversos.

Así, el Colegio, desde su fundación tejerá estrechos lazos con la Universidad. Ambas instituciones sufrirán diversas alternativas dolorosas o gloriosas que el tiempo iba a repararlas.

La historia del Colegio atravesó distintos períodos. En el primero, que abarca desde su fundación hasta el 26 de julio de 1767, estuvo regentado por los religiosos jesuitas, cumpliendo con la voluntad del fundador, hasta que por mandato regio en la fecha indicada, se procedió a la expulsión de los aludidos religiosos, de todos los dominios españoles.

Francisco Bucarelli ejecuta la expulsión en Córdoba y entrega la Universidad y el Colegio a los Regulares de San Francisco, iniciándose así el segundo período, que durará hasta 1807.

Durante esta etapa el Colegio fue trasladado al local que actualmente funciona, dada que la vieja casa colonial que perteneciera a Duarte, resultaba en el siglo XVIII, inadecuada e insuficiente a las necesidades del Convictorio. Apoyadas los franciscanos por el Obispo San Alberto, que

<sup>1</sup> MARTINEZ PAZ Enrique (hijo). **El Colegio Nacional de Monserrat. Noticia histórica.** Universidad Nacional de Córdoba.. Edición en homenaje a la memoria de su Fundador el Pbro.Dr. Ignacio Duarte y Quirós con motivo del Tricentenario. 1987.

deseaba fundar una Casa de Huérfanas para la que era muy a propósito la casa que ocupaba el Colegio se habilitó y preparó debidamente el edificio que formaba parte de la Universidad, y a él se trasladó el Convictorio (al edificio donde funciona actualmente) con gran solemnidad y pompa el 9 de febrero de 1782.

El período franciscano concluye el 3 de diciembre de 1807, al entregarse por disposición regia al clero secular, la dirección de la Universidad y el Colegio. Según la disposición de la Real Cédula de 1800 se creaba la "Real Universidad de San Carlos y de nuestra Señora de Monserrat" sobre la base de la antigua Universidad y del Colegio Convictorio.

Esta Real Cédula se cumple en Córdoba por mandato del Virrey Liniers, en 1807 y se designa rector de los Institutos al Doctor Gregorio Funes.

Durante este período el Colegio de Monserrat continuó desempeñando funciones de internado y la enseñanza "secundaria" se impartía en la misma Universidad.

A raíz de la caída del gobierno general de la Nación en el año 1820, la Universidad y el Colegio pasaron a depender del Gobierno Provincial. Esta es una época de dificultades para el Colegio porque su normal desarrollo fue obstaculizado por los efectos de las guerras de independencia y las guerras civiles, con su secuela de desastres financieros. La crisis fue sorteada gracias al desprendimiento de rectores como José M. Bedoya o Eduardo Ramírez de Arellano y otros maestros.

Esta etapa concluye en 1854 al federalizarse la Universidad y el Colegio de Monserrat rompiéndose, por primera vez en su historia, el vínculo entre ambas instituciones. A partir de este momento el Colegio y la Universidad pasan a depender del Gobierno Nacional. La medida de nacionalización fue compartida por otras instituciones como el Colegio de Concepción del Uruguay creado antes por Urquiza y en 1863 se fundó en Buenos Aires el Colegio Nacional. Poco a poco se fueron creando organismos similares en casi todas las provincias, todos ellos con planes de estudio uniformes y controlados por el Gobierno Nacional.

Con las medidas anteriores y a partir del Monserrat, se había extendido el ordenamiento de la enseñanza en el nivel secundario. Posteriormente se normalizó el nivel "primario" mediante la ley 1420 y finalmente el nivel "universitario" mediante la llamada Ley Avellaneda.

En esta etapa se producen importantes cambios en la vida interna del Colegio para responder a cuestiones vigentes. Tres eran los temas a tratar: la separación de los estudios secundarios de los superiores, la supresión del internado y el cambio y aumento de materias.

El interventor de la Universidad Eusebio Bedoya, en su informe al Gobierno Federal en 1862, plantea y resuelve estas cuestiones. El Colegio de Monserrat estableció en 1863 por obra del mismo Bedoya los estudios preparatorios propios, mientras se resolvía sobre el plan que él había propuesto, el cual fue aceptado por decreto del gobierno nacional en 1864, al crear los estudios preparatorios en el Colegio y separarlos de los cursos superiores que se dictaban en la Universidad. En 1878 el Gobierno de la Nación suprimió el internado desde 1879. con esto la transformación del viejo convictorio en un Colegio Nacional de enseñanza secundaria se había cumplido totalmente.

El 22 de febrero de 1907 se inició un nuevo período en la vida del Colegio de Monserrat, ya que fue anexado nuevamente a la Universidad, por decreto del Gobierno Nacional.

Los fundamentos de la anexión dados por el Gobierno Nacional son los siguientes: la exigencia por parte de las universidades de un curso preliminar que reemplazara el sexto año de los estudios secundarios, suprimido en los planes de los Colegios Nacionales; la necesidad de atender a la solución de problemas regionales de educación secundaria, con la obligatoria intervención de las Universidades; la conveniencia de entregar la dirección de los institutos que así se anexarían, a la eficiente actividad de ellas para coordinar un vasto e integral plan de estudios, complementando la enseñanza secundaria que en ellos se impartía con la enseñanza superior y permitiendo a la Universidad "presidir en su esfera el movimiento educacional del país", así como obtener la diferenciación de los Colegios secundarios en centros de cultura general, dando a los anexados además, el carácter propio de preparatorios de las facultades.

La reforma del Plan de Estudios en ejecución de los propósitos enunciados se llevaron a cabo 15 años después, durante el rectorado del Ingeniero Rafael Bonet.

El Colegio nació para la Universidad, vivió para ella y separado eventualmente, el destino inicial afloró de nuevo para reunirlo, con personalidad propia a la vieja casa que le había dado su razón de ser.

**B. LOS PRINCIPALES PLANES DE ESTUDIO APLICADOS EN EL COLEGIO NACIONAL DE MONSERRAT DESDE SU CREACION HASTA LA ACTUALIDAD.**

Con motivo de conmemorarse los 250 años del Colegio de Monserrat, la Academia Argentina del Plata publicó un número especial en su órgano "Estudios" destinado a recordar dicho acontecimiento. En el saludo con que se iniciaba la obra decía lo siguiente: "Al histórico y glorioso Colegio Nacional Nuestra Señora de Monserrat: hogar de las más puras tradiciones de nuestra tierra. Plácido remanso de límpidas y cristalinas aguas que reflejan los gustos artísticos, humanistas y literarios de la colonia. Madre de la cultura de las generaciones que formaron nuestra nacionalidad"<sup>2</sup>

El subrayado (nuestro) de la palabra humanista nos lleva al propósito de este segundo apartado: destacar el hilo conductor que han tenido los Planes de Estudio en este Colegio.

El espíritu del fundador había sido educar a la juventud en "virtud y letras"; a estos efectos se les enseñaba a los alumnos a mantener el espíritu siempre dispuesto al conocimiento y a la práctica del bien, y al cumplimiento de sus obligaciones morales en tres planos: para con Dios, para con el prójimo y para consigo mismo. De nuevo el subrayado nos lleva al Humanismo.

Entendiendo el Humanismo como un espíritu, una concepción a través de la cual ver el mundo, se distingue de la Humanidades que son el conjunto de disciplinas tanto clásicas como modernas. Esta idea humanista fue aplicada en todos los Planes de Estudio del Colegio, como veremos a continuación.

En el período Jesuítico los alumnos escuchaban en la Universidad las clases de Latinidad (preparatorios), Arte o Filosofía y Teología (superiores). En el período Franciscano se agrega un curso "preparatorio" en el que se instrúa a la juventud en las primeras letras, latín y filosofía, con cuyos estudios se obtenía el título de Maestro de Artes. En estas dos primeras etapas de la vida del Colegio podemos percibir la filosofía de Humanismo, tanto en las materias estudiadas por los alumnos, como en la pedagogía del orden, equilibrio, armonía y serenidad vigentes en la vida cotidiana de la institución.

Cuando el Colegio pasa a ser dirigido por el Clero Secular y, a instancias de su rector el Dean Gregorio Funes, se imponen reformas en el Plan de Estudios de la Universidad. Aquí se dictaban tres niveles: Gramática, Artes y Doctorado.

El primero comprendía los estudios preparatorios, indispensables para el acceso a los siguientes y duraba dos años. Los estudios de Artes o Filosofía, más prolongados que los anteriores, permitían obtener los grados de bachiller, primero y de maestro, posteriormente. En la Facultad de Teología y después en la de Jurisprudencia se cursaba el Doctorado. La Gramática tenía un sentido amplio de preparatorio. Incluía gramática castellana, latín, Bellas Artes, esto es Retórica y poesía. En forma irregular se enseñaba griego, árabe y hebreo.

Luego se pasaba a la Facultad de Artes o Filosofía. Su programa de estudios era el "trivium": gramática, lógica y retórica, y el "quatrivium": aritmética, geometría, astronomía y música.

También se incorporaron la Filosofía, la Metafísica, Física General y Especial (teórica y práctica), Filosofía Moral (Ética), Historia, Geografía y Teología.

---

<sup>2</sup> BEATO Fernando y otros. **El Monserrat. Trescientos años: 1687-1987**. Pugliese Siena SRL.Córdoba , 1987.

La facultad de Jurisprudencia comprendía Derecho Romano, Derecho Canónico, Legislación Nacional y Ejercicios prácticos.

Sin embargo el Monserrat continuó desempeñando las funciones de internado y la enseñanza "secundaria se impartía e la Universidad.

En la etapa provincial el Plan de Estudios del Dean Funes sufre reformas mínimas. José Gregorio Baigorri, designado por el gobernador de Córdoba Juan Bautista Bustos, introduce en el curso preparatorio la aritmética, la geometría, trigonometría rectilínea y geometría práctica, incluyéndose en esta la nivelación y el álgebra.

Como fue una época inestable en el plano político y económico, el Colegio sobrevivió gracias al desprendimiento de rectores como José M. Bedoya y Eduardo Ramírez de Arellano entre otros. Bedoya fue quien inauguró en el Colegio de Monserrat cursos propios, academias de música y de dibujo, enseñanza de Historia y Geografía. Estos cursos no perduraron ya que cerraron e 1830 al desaparecer Bedoya.

Una nueva era se abrió para el Plan de Estudios del Colegio cuando fue nacionalizado. La situación política del país, en ese momento, era sumamente inestable y afecta desde luego a la provincia. Gobernantes federales son reemplazados por porteñistas. El general Mitre, luego de Pavón presidente de la Nación, designa como interventor de la Universidad y del Colegio Monserrat al Doctor Eusebio Bedoya, para que informara de las necesidades y procurara las reformas.

Esta reforma propuesta por Bedoya y luego aceptada por el Claustro separa los estudios "preparatorios" de los universitarios. Los primeros en el Colegio de Monserrat. En estos se incluía gramática castellana, latín, francés, religión y aritmética. Mas tarde se agregó dibujo, inglés e historia. De esta forma se creaban en 1864 los estudios secundarios independientes de la Universidad, que duraban 5 años y luego fueron elevados a 6 en 1870.

A partir de la década del 80 hubo sucesivas reformas al Plan de Estudios: 1884, 1886, 1888, 1891, 1893, 1898, 1900, 1901 y 1902. En estos últimos planes la transformación del Colegio es grande. Van desde los que, imbuidos del sentido clásico, llegan hasta el enciclopedismo; ó desde los que buscan la enseñanza secundaria con fin propio, hasta los que sólo ve en ellos la preparación para posteriores estudios universitarios.

En 1907, como ya se ha mencionado, el Colegio de Monserrat fue incorporado nuevamente a la Universidad. En 1923 el Ingeniero Bonet a cargo del Rectorado del Colegio inicia la reforma del Plan de Estudio, con el objetivo de remediar las falencias del Plan vigente y que el Colegio juegue "un rol armónico con los planes de las distintas facultades dándole así el carácter a este Colegio de eminentemente universitario, tal como el decreto de anexión lo hace resaltar en sus considerandos".<sup>3</sup>

El Plan fue aprobado en 1927; consta de seis años de estudio, con un marcado sello humanista ya que incluía cinco años de latín, un alto nivel de enseñanzas de Matemáticas, coronándose toda la enseñanza con la Filosofía.

Con algunas variantes el Plan de 1927 siguió vigente hasta 1971 en que se llevó adelante una nueva reforma. Este último plan reforzó la importancia del Humanismo, destacando sus beneficios<sup>4</sup>, entre los que se cuentan: desarrolla en el joven la capacidad discursiva, enseña al hombre a aceptar las reglas de la sociedad, transmite el patrimonio cultural, valora las ideas propias de cada época histórica, se aplica la reflexión sobre problemas filosóficos, deja al hombre con la "angustia" de buscar la verdad, tiende a una educación integral del joven.

En el Colegio se acentuó el Humanismo con la enseñanza de la lengua griega y se impulsaron los estudios de las Ciencias Naturales, Matemáticas y Sociales de acuerdo a los nuevos planteamientos científicos y culturales.

El Plan de Estudios revisado y actualizado en 1971 comenzó a aplicarse e forma gradual y progresiva desde 1972. Tiene como objetivo equilibrar y articular las áreas del conocimiento para

---

<sup>3</sup>MARTINEZ PAZ E. op. Cit. Pag. 27.

<sup>4</sup>PAUTASSO Silvino A. **Exposición de algunos problemas fundamentales acerca del Plan de Estudios del Colegio de Monserrat.** Universidad Nacional de Córdoba. Dirección General de Publicaciones. Córdoba .

lograr un desarrollo equilibrado del alumno. Se incorporaron nuevas disciplinas como Sociología y Economía y se estableció la distinción entre materias formativas e informativas; las formativas desarrolladas en los tres primeros años y las informativas en los años siguientes, existiendo también materias de formación y fundamento (Filosofía, Matemática, Lengua Castellana y Letras Clásicas) a lo largo del bachillerato y otras consideradas como disciplinas de coronamiento en el último curso (séptimo año). La duración se extendió a siete años de estudios.

Multiplicidad de aspectos internos y del contexto de la institución motivaron la necesidad de revisar este plan de Estudios, lo cual se tradujo en la Reforma aplicada en 1999.

Podríamos concluir entonces que, como hemos detallado, hay una idea conductora de los Planes de Estudio que ha tenido el Colegio en su larga y fructífera vida. Esta idea es el Humanismo que ha dado frutos largamente. Cómo lo expresa el Libro de los 300 años: "Pero no se crea que la referida formación humanística en el Colegio está centrada exclusivamente en los estudios de las lenguas clásicas y modernas, pues existe un armónico equilibrio con las ciencias positivas, a la vez que da cabida a las llamadas "neohumanidades", que condicionan al estudiante para asumir con eficacia las obligaciones en la relación con la comunidad en la que está inserto, todo lo cual facilita proyectarlo a una mayor comprensión de la problemática del circundante mundo de la naturaleza y el cosmos".

### **Cuadros comparativos (falta agregar)**



C. LA EVALUACION INSTITUCIONAL DE LOS RESULTADOS FORMATIVOS OBTENIDOS CON EL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE: CONCLUSIONES Y NECESIDADES DE CAMBIO.

El presente informe es el resultado de la sistematización de los datos de las encuestas administradas a alumnos de 6° y 7° años en septiembre del año 2008.

A principios del año 2008 la Comisión de Evaluación del Plan de Estudio decidió que uno de los ejes de la evaluación sería la consulta a todos los estudiantes de los años referidos; también se decidió que el modo de consulta sería a partir de una encuesta.

La misma consulta fue efectuada por el Coordinador Pedagógico a los estudiantes que estaban realizando el curso de preceptores internos en el año 2008, por considerarlos alumnos calificados para opinar sobre las cuestiones específicamente pedagógicas del Plan.

En el mes de septiembre de 2008 se tomaron las encuestas a los alumnos y alumnas de todos los sextos y séptimos años. En el momento de la administración de la misma, se encontraban presentes 344 alumnos y alumnas en los cursos, por eso **es importante la lectura de las tablas con los datos recopilados.**

### ***Evaluación cualitativa***

#### ***En general:***

- Los alumnos vivencian la carga horaria del plan como muy extensa o demasiado prolongada, especialmente en los últimos tres años.
- Algunos argumentan que los hermanos en el plan anterior tuvieron menos carga horaria y que la formación fue buena.
- Otros afirman que no pueden realizar actividades extraescolares y que les altera la vida social.
- No solo les satura la carga horaria, sino la cantidad de materias en un día. Existe un desequilibrio entre la carga horaria de un año y otro
- El plan no mostró problemas hasta 5º año cuando aumentó la carga horaria.
- Existe una especie de enciclopedismo.
- Algunos manifiestan que cuando piensan en el plan de estudios se les viene a la mente el dicho que afirma que el que mucho abarca poco aprieta. (SIC)
- Mucha repetición de temas en las materias durante varios años.
- No se suele llegar hasta el final en el desarrollo de los programas y generalmente los del final son los temas más importantes.

### **FORMACIÓN LINGÜÍSTICA**

- Se debería enfatizar el lema del colegio en virtud y letras por lo tanto materias como latín, griego y literatura deberían tener más carga horaria y matemáticas menos.
- Algunas materias humanistas deberían incorporarse desde otros años aparte de Latín y Griego.
- Quinto Año no fue muy productivo, ya que se dictan cinco idiomas...
- La variedad de idiomas es excelente además el ejercicio mental que producen el griego y el latín.

### **FORMACIÓN MATEMÁTICA**

- Quinto año no fue muy productivo, ya que se agregó Estadística y .....
- La complicación se da cuando aparecen los nuevos espacios curriculares como Estadística y .....
- Estadística y Matemática no deberían estar separadas.
- Estadística es un verdadero dolor de cabeza, no debería estar en el plan. Otro expresa que debería estar en séptimo año. Otros afirman que no tiene relevancia, que es un tanto atormentadora. Está descontextualizada y el nivel es muy elevado.

### **CIENCIAS NATURALES**

- En el caso de Biología (I, II y III) algunos alumnos señalan que son materias que están muy bien desarrolladas y tienen una buena formación. Otros por el contrario marcan que los programas son repetitivos.
- En Ciencias Naturales hay temas que se repiten en 4, 5, 6 y 7 años. Los contenidos se repiten todos los años a excepción de Biología de 6 que se vio Anatomía. Debería ser más experimental. Otros afirman que repasaron célula los 7 años del colegio. Otros afirman que en Ciencias Naturales el tiempo fue perdido.
- Física tiene poco tiempo para cursarla, los profesores se apuran mucho con los temas. Algunos opinan que está muy bien desarrollada. Otros que los programas son inalcanzables.
- A Físico-Química no le ven sentido; otros opinan que es una buena preparación para Física y Química

### **FORMACIÓN CORPORAL**

- Hay falta de actividad física. Pocas horas en su dictado, No se incentiva la actividad física no hay vestuarios y nos hacen problemas por ir con el uniforme. Es paupérrima no se organizaron torneos si uno no está en las escuadras y recién comienzan en cuarto año.
- Derecho debiera ser desde el comienzo del ciclo de especialización.

## **CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES**

- A Economía Política se la vivencia en algunos cursos como bien desarrollada.

## **FILOSOFÍA Y FORMACIÓN HUMANA**

- En el caso de Filosofía I algunos alumnos opinan que fue buena pero otros que no le proporcionó los elementos necesarios para comprender Filosofía II o que no fue relevante ni significativa.

## **TECNOLOGÍA EDUCATIVA**

- La complicación se da cuando aparecen los nuevos espacios curriculares como Estadística y Metodología de la Investigación.

***Hipótesis: los alumnos vivencian, probablemente por comentarios o porque se ha construido ese imaginario, como muy extensa o demasiado prolongada la carga horaria, esto se une a la gran cantidad y diversidad de materias no solo del plan sino que tienen por día. Se agrega además la tarea que los docentes les dan a los alumnos para la casa. Influye el nivel de exigencia.***

## **Evaluación cuantitativa**

### **SOBRE LA CARGA HORARIA DEL PLAN DE ESTUDIO**

- Si bien hay una mayoría que considera que la carga horaria es excesiva, podríamos concluir al respecto que los resultados muestran una clara polarización de las opiniones.
- Cuando la valoración de la carga horaria del plan de estudio es observada en función del año que cursa, vemos que hay una mayor polarización en los sextos años, mientras que la tendencia a considerar que ésta es excesiva es más marcada en los séptimos años.
- La opinión de los alumnos del turno mañana con respecto a la carga horaria del plan de estudios no sólo deja de ser polarizada sino que prevalecen las respuestas que la consideran adecuada en un 64,07% por sobre un 35,33% que la consideran excesiva.
- Lo contrario sucede con los datos de los alumnos del turno tarde: un 27,12% considera que el plan de estudios cuenta con una carga horaria adecuada y para un 71,75% es excesiva.
- Las relaciones inversas que se manifiestan en las opiniones de ambos turnos, dan cuenta de las diferencias de esfuerzos y de renuncias que deben tolerar los estudiantes de uno y otro turno, como se verá a continuación.

## **EXPLICACIONES QUE DAN LOS ALUMNOS**

- Muchas horas en el colegio o dedicadas al estudio.
- Hay materias de más que no hacen a la formación humanista.
- Muchas horas y gran variedad de materias.
- Muchas materias por día y mucha exigencia.
- A partir de 5to. Año muchas materias y horas.
- El turno tarde es muy pesado, salimos muy tarde.
- No resta tiempo para otras actividades.
- No alcanza el tiempo para todo lo requerido.
- Sólo hay mala distribución de las materias” y sugieren armar módulos de 80 minutos.

**OPINIÓN DE LOS ALUMNOS CON RESPECTO A LA UBICACIÓN  
DE LAS MATERIAS EN EL PLAN**

MODIFICARÍA PERO NO DICE QUÉ MATERIAS, CÓMO Y POR QUÉ	7	2,0%
MANTENDRÍA LA UBICACIÓN	65	18,9%
MODIFICARÍA LA UBICACIÓN	272	79,1%
Total	344	100,0%

**FORMACIÓN LINGÜÍSTICA**

**PROPUESTA DE MODIFICACIONES AL AREA LINGÜÍSTICA Y SUS FUNDAMENTOS**

- En la Tabla 14 vemos las propuestas de los estudiantes con respecto a **Lengua y Literatura Castellanas**, las que varían entre revisar los programas o reducir la cantidad de años porque se repiten los contenidos o bien menos horas (total 4 casos).
- La Tabla 16 muestra la distribución de las propuestas que los alumnos realizan con respecto al **Latín** y las razones. Se observa que 33 casos quieren modificar algo de esta materia. De éstos, 17 casos proponen menos años para Latín, 10 casos menos horas y 7 casos la eliminarían, siendo las razones, mayoritariamente, porque el último año no aprendieron nada, porque no la consideran importante o útil.
- La Tabla 18 muestra la distribución de las opiniones de los alumnos con respecto a **Lengua y Cultura Griega**. En ella se observa que 19 casos proponen ubicarla en los años más bajos y las razones varían entre quienes dicen que la aprenderían mejor desde más pequeños, quienes preferirían cursarla junto con Latín y quienes la piensan como una estrategia para tener menos materias en los cursos más altos. 14 casos consideran que podría eliminarse del programa por ser una materia que no resulta importante o necesaria o bien porque el espacio que esta ocupa podría ser ocupado por otro idioma.

- En un sentido opuesto, 8 casos proponen tener más años de cursado de esta materia y 2 casos más proponen más horas asignadas a la misma a fin de poder aprenderla mejor. Quienes opinan que habría que disminuir las horas o años asignados a Griego (11 casos), consideran que no es necesaria, que no es importante o que el último año es repaso. También se observan 13 casos de alumnos que no fundamentan sus respuestas.
- La Tabla 20 muestra la distribución de las frecuencias de opiniones de los alumnos con respecto a **Inglés**, y en la Tabla 21 la misma distribución pero en función del curso al que pertenecen los alumnos y alumnas encuestados. Si se observa la primera de las tablas, vemos que es similar la cantidad de alumnos y alumnas que opinan que debieran aumentarse los años de cursado como los que opinan que éstos debieran reducirse (10 y 11 casos respectivamente). Sin embargo, otro grupo opina que debieran aumentarse las horas de Inglés (7 casos). Las opiniones a favor se sustentan en considerar que es un idioma importante o porque es un idioma universal, mientras que los que opinan lo opuesto manifiestan que los temas se repiten o no hace falta tanto tiempo destinado a la materia.
- En la Tabla 22 se organiza la distribución de las opiniones que vierten los alumnos sobre **Francés** y en general éstas resultan muy favorables por cuanto piensan que con más años o ubicándola desde los años más bajos aprenderían mejor este idioma (11 y 11 casos respectivamente). La misma distribución se observa en la Tabla 23, pero ahora organizada en función del curso al que pertenecen los alumnos y alumnas encuestados. Es interesante observar que la opinión de los alumnos de 7mo., que tienen más elementos para analizar esta situación puesto que han cursado un año más que el resto, opina mayoritariamente que debieran comenzar la formación en francés en los años más bajos (10 casos) y otros 7, también de 7mo. año, consideran que la formación debiera comprender más años.

### **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA**

La Tabla 80, representada en el Gráfico 5 se observa que un total de 35 casos (10,2% de los encuestados) opinan sobre la relación teoría-práctica del Área de Formación Lingüística, de entre los cuales un total de 18 alumnos y/o alumnas consideran que ésta es muy buena y otros 10 la valoran como excelente.

Asimismo, en la Tabla 81 vemos la distribución de estas frecuencias de opiniones en función del curso al que pertenecen los estudiantes encuestados, destacándose una mayor concentración en 6to. C. No emiten opinión sobre la relación teoría-práctica los alumnos y alumnas de los 6tos E y F y los 7mos C, D y E.

### **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LENGUA Y LITERATURA**

Se presenta a continuación la opinión de los alumnos y alumnas encuestados con respecto a la relación teoría-práctica en Lengua y Literatura Castellana (Tabla 83 y el Gráfico 7). Se observa que un total importante de encuestados (93 casos – 27%) mencionan a esta asignatura, de entre los cuales 39 casos valoran esta relación como muy buena, 27 casos como excelente, 21

casos como buena y 6 casos como regular. Ningún alumno o alumna encuestados considera que la relación teoría-práctica sea mala.

La Tabla 84 muestra la distribución de la valoración de la relación teoría-práctica en Lengua y Literatura, en función del curso al que pertenecen los encuestados. De allí se desprende que hay mayor frecuencia de valoración como "muy buena" y "buena" en los 6tos que en los 7mos y caso similar como "excelente" e igual frecuencia en la categoría "regular". Los cursos con mayores frecuencias en esta valoración son 6to E y 7mo F en la categoría "muy buena".

### **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN INGLÉS**

La Tabla 85 y el Gráfico 8 muestran la distribución de las opiniones de los alumnos y alumnas encuestados con respecto a la relación teoría-práctica en Inglés. De entre quienes la mencionan, un total de 110 casos (32% de los encuestados), 27 casos consideran que ésta es buena, 26 casos regular, 22 casos mala y en igual número muy buena, mientras que 13 consideran que ésta es excelente.

En la Tabla 86 vemos la opinión de los estudiantes sobre la relación teoría-práctica en Inglés distribuida en función del curso al que pertenecen. Aquí se puede observar que son los alumnos y alumnas de 6to años los que mayoritariamente consideran que esta relación es muy buena, mientras que los 7mos mayoritariamente la consideran regular. La misma cantidad de casos de entre los 6tos y los 7mos opinan que la relación es mala y son más los estudiantes de los 6tos los que consideran que es muy buena o excelente.

### **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN FRANCÉS**

En la Tabla 87 se puede observar la distribución de las opiniones de los alumnos sobre la relación teoría-práctica en Francés. La misma está representada en el Gráfico 9. Como se aprecia, un total de 65 casos de los alumnos encuestados (18,9% de la muestra) emiten opinión sobre la relación teoría-práctica de este idioma, de los cuales, 19 casos consideran que ésta es buena, 17 casos regular, 12 casos muy buena, 11 casos mala y 6 casos excelente.

Si quisiéramos saber cómo se distribuyen estas apreciaciones en función del curso al que pertenecen los alumnos y alumnas encuestados debemos remitirnos a la Tabla 88. Aquí se aprecia que los estudiantes de 6tos años consideran mayoritariamente esta relación como muy buena y buena, mientras que los 7mos años, excepto el 7mo A quien no la menciona nadie, la consideran en igual número como buena, regular y mala.

### **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LATÍN**

Con respecto a Latín, son 90 alumnos y alumnas del total de encuestados los que opinan sobre la relación teoría-práctica sobre Lengua y Cultura Latinas (26,2% del total). De ellos, 33 casos consideran que esta relación es muy buena; 19 que es excelente; 17 que es buena; 15 que es regular y 6 que es mala (Tabla 89). El Gráfico 10 muestra esta distribución, y la Tabla 90 la

distribución de las opiniones de los alumnos sobre la relación teoría-práctica en Latín, pero ahora según el curso al que pertenecen.

En esta última se puede observar que en los 6tos años mayoritariamente opinan que esta relación es muy buena (19 casos), seguida por opiniones de regular (10 casos), mientras que los 7mos las mayores frecuencias se concentran en muy buena (14 casos) y excelente (13 casos). Los cursos que presentan mayor número de casos que se expiden sobre la relación teoría práctica son 6to C y 7mo F. La cantidad de casos que valoran como mala esta relación es igual entre los 6tos y los 7mos.

## **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN GRIEGO**

En la Tabla 9 y el Gráfico 11, se observa la opinión de los alumnos y alumnas encuestados con respecto a la relación teoría-práctica en Lengua y Literatura Griegas. Son 90 estudiantes (26,2% del total) los que emiten opinión, de los cuales 30 casos consideran que esta relación es muy buena; 21 regular; 18 excelente y 9 mala.

La Tabla 92 muestra estas opiniones sobre la relación teoría-práctica en función del curso al que pertenecen los encuestados. Se aprecia que si bien tanto en los 6tos como en los 7mos las opiniones más frecuentes surgen en torno a valorar como muy buena la relación teoría-práctica en Griego, mientras en los 6tos hay 13 casos que la consideran mala a esta relación, los 7mos. casi equiparan sus opiniones entre valorarla como excelente y mala.

## **FORMACION MATEMÁTICA**

### **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A MATEMÁTICA Y SUS FUNDAMENTOS**

Se observa en la Tabla 24 la opinión de los alumnos sobre Matemática y en la Tabla 25 la distribución de éstas en función del curso al que pertenecen. Los casos son irrelevantes: 4 casos consideran que debieran tener menos horas de esta materia y 2 casos menos años. Otros 2 alumnos consideran que todas las matemáticas debieran unificarse.

### **PROPUESTA DE MODIFICACIONES ESTADÍSTICA Y SUS FUNDAMENTOS**

En la Tabla 26 se presenta la distribución de las opiniones de los alumnos con respecto a Estadística. Como puede observarse, un total de 21 alumnos y alumnas consideran que esta materia debería incluirse en años superiores porque consideran que es muy compleja y al tener más edad suponen que podrían comprenderla mejor o bien porque son contenidos más ligados al nivel universitario y de ese modo los tendrían más "frescos".

Otro grupo de 12 casos opina que debiera eliminarse del plan de estudios porque la consideran innecesaria para la formación o para la formación humanista específicamente.



Otros 9 manifiestan que podría estar unida a otra materia, por ejemplo de matemática o alguna que compone al área de matemática y otros opinan que debería estar unida a otra materia para hacer espacio dentro del plan de estudios.

En la Tabla 27 se ordena la distribución anterior en función del curso al que pertenecen los alumnos y alumnas encuestados. Aquí se observa diferencias entre los 6tos. y los 7mos.: mientras en los sextos la frecuencia entre quienes opinan que abría que ubicarla en los años más altos y los que opinan que debieran eliminarla del plan es casi similar (7 y 8 casos respectivamente), en los 7mos. es significativamente mayor la cantidad de casos que opinan que debiera ubicarse en los años más altos (14 casos) que los que opinan que debieran eliminarla (5 casos)

### **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A GEOMETRÍA Y SUS FUNDAMENTOS**

En el caso de Geometría, (Tabla 28) se observa que la frecuencia de opiniones de los alumnos que la mencionan dentro de los cambios posibles al plan se concentra entre quienes consideran que debiera formar parte de los contenidos de otra materia (12 casos), porque de este modo se obtendría un plan con menos contenidos matemáticos, porque se ven los mismos contenidos que en estadística, porque no es necesaria en la formación, para reforzar contenidos humanistas o para dejar tiempo para estadística.

En la Tabla 29 en la que se organiza la información en función del curso al que pertenecen los encuestados, se observa que los 6tos años, de entre quienes la mencionan, consideran mayoritariamente que debiera unirse a otra materia o bien no estar incluida en el plan. Mientras que los de 7mo años las opiniones de entre quienes la nombran se dividen entre los que la ubicarían en los años más altos y los que proponen unirla a otra materia.

### **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A ÁLGEBRA Y SUS FUNDAMENTOS**

En las Tabla 30 y 31 se presenta la distribución de las frecuencias de opiniones de los alumnos y alumnas con respecto a Álgebra; en la segunda tabla la distribución se realiza en función del curso al que pertenecen. Quienes proponen modificaciones en esta materia es un número significativamente muy pequeño, 6 casos en total, de los cuales 4 proponen unirla a otra materia para lograr menos contenidos matemáticos o para crear espacios curriculares para otras materias. Un solo caso propone reubicarla en años más altos porque considera que sus contenidos son más próximos a análisis matemático y geometría descriptiva.

### **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A TRIGONOMETRÍA Y SUS FUNDAMENTOS**

En la Tabla 32 se observa la distribución de frecuencias de las opiniones de los alumnos y alumnas que proponen modificaciones con respecto a Trigonometría. De ellos, mayoritariamente (11 casos) consideran que ésta debiera estar unida a otra materia y los

fundamentos que expresan consideran que así se lograrían menos contenidos matemáticos en el plan de estudios o porque sus contenidos son similares a estadística.

En la Tabla 33 se observan las opiniones distribuidas según el curso de pertenencia y puede observarse que la propuesta de unir Trigonometría a otra materia casi de los de 6tos años casi se duplica con respecto a los de 7mo.

### **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A ANÁLISIS MATEMÁTICO Y GEOMETRÍA ANALÍTICA Y SUS FUNDAMENTOS**

Las Tabla 34 muestran que un solo alumno o alumna manifiestan que quisieran modificar algo con respecto a Análisis Matemático y Geometría Analítica pero no dice qué haría ni fundamenta su respuesta. Y según la Tabla 35 observamos que se trata de un alumno de 7mo año.

### **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA**

Un grupo de 32 alumnos y alumnas han evaluado la relación teoría-práctica del Área de Matemáticas en su conjunto, (9,3% del total), de los cuales mayoritariamente la valoran como muy buena (15 casos) y excelente (13 casos), lo que indica que un 88% de los que emiten opinión sobre el área la valoran entre muy buena y excelente. Esta distribución se presenta en la Tabla 93 y se la puede observar representada en el Gráfico 12.

La Tabla 94 muestra cómo se reparten estas opiniones según los cursos a los que pertenecen los encuestados, resaltándose que el 6to E y el 7 E no emiten opinión sobre el Área de Formación Matemática en su conjunto.

### **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN MATEMÁTICA**

Un total de 147 casos, (42,7% del total) emite opinión sobre la relación teoría-práctica en Matemática. Éstas se encuentran detalladas en la Tabla 95 y representadas en el Gráfico 13. Estas opiniones se distribuyen del siguiente modo: 66 casos consideran que esta relación es muy buena, 49 casos excelente, 24 casos es valorada como buena y 4 casos como regular y en igual número como mala. Vale decir que por encima del 78% de quienes emiten opinión al respecto consideran que la relación teoría-práctica en Matemática es entre excelente y muy buena.

Cuando observamos la Tabla 96 apreciamos allí la misma distribución de opiniones pero en función del curso de pertenencia de los alumnos y alumnas encuestados, siendo las frecuencias más altas para la categoría muy buena tanto entre los 6tos como en los 7mos.

## **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN TRIGONOMETRÍA**

Un poco número de alumnos y alumnas (27 casos – 7,8% del total), opinan sobre la relación teoría-práctica de Trigonometría (Tabla 97 y Gráfico 14). De ellos, un total de 9 casos manifiesta que la relación es buena; 7 casos la considera regular, 6 casos que es excelente, 3 casos muy buena y 2 casos mala.

## **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN GEOMETRÍA**

Con respecto a Geometría, son 28 los casos que hacen referencia a la relación teoría-práctica en ella (8,1% del total). La Tabla 99 muestra la distribución de las opiniones de los alumnos y alumnas que mencionan esta relación, observándose que la dispersión se caracteriza porque cada categoría presenta valores casi similares. El Gráfico 15, representa en sectores esta distribución.

La Tabla 100 presenta las opiniones de los estudiantes en función del curso al que pertenecen, siendo el curso que más hace referencia a esta relación el 6to C.

## **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN ÁLGEBRA**

Se observa en la Tabla 101 que un total de 22 alumnos y alumnas encuestados hacen mención a la relación teoría-práctica en Álgebra (6,4% del total), de los cuales 8 casos la valoran como excelente. El resto de las categorías muestran cierta dispersión entre 5 casos que la consideran muy buena, 5 buena y 2 regular. El Gráfico 16 representa los porcentajes de esta distribución en sectores.

La Tabla 102 presenta las opiniones de los estudiantes con respecto a esta relación pero ahora en función de curso al que pertenecen. De ella se desprende que el curso que más casos se refieren a la relación teoría-práctica en Álgebra es el 6to E y por el contrario, ningún caso se manifiesta en el 7mo A.

## **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN ESTADÍSTICA**

Son 35 los alumnos y alumnas del total de encuestados (10,2% del total) que deciden emitir opinión sobre la relación teoría-práctica en Estadística, de los cuales 11 casos la valoran como excelente, 8 muy buena, 7 buena, 4 regular y 5 mala. Ésta distribución se observa en la Tabla 103 y el Gráfico17.

## **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN ANÁLISIS MATEMÁTICO y GEOMETRÍA ANALÍTICA**

Sobre la relación teoría-práctica en Análisis Matemático y Geometría Analítica son sólo 8 los alumnos y alumnas que eligen opinar al respecto (Tabla 105 y Gráfico 18), de los cuales 6 casos la valoran como excelente.

Como es de esperar, sólo los 7mos años son los que la mencionan, en virtud de que es una materia del último año (Tabla 106).

## **CIENCIAS SOCIALES**

### **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A HISTORIA Y SUS FUNDAMENTOS**

En las Tabla 36 se observa la distribución de las opiniones de los alumnos con respecto a Historia y en la Tabla 37 esas mismas opiniones en función del curso al que pertenecen. De entre quienes mencionan Historia como una materia a modificar, la mayoría (6 casos) considera que debiera tener más horas en el plan de estudio por considerarla una materia importante para la formación en general y para la formación humanista en particular.

### **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A GEOGRAFÍA Y SUS FUNDAMENTOS**

Puede observarse en la Tabla 38 la opinión de los alumnos y alumnas encuestados con respecto a Geografía. De entre quienes la mencionan, mayoritariamente (8 casos) consideran que debiera tener menos años dentro del plan de estudio porque no habría necesidad de tantos años y/o porque los contenidos se repiten.

En la Tabla 39 se puede observar las opiniones clasificadas en función del curso al que pertenecen los encuestados, siendo mayoritaria la opinión de los alumnos de 7mo. con respecto a que debiera tener menos años dentro del plan de estudios.

### **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A HISTORIA DEL ARTE Y SUS FUNDAMENTOS**

Los alumnos y alumnas que mencionan a Historia del Arte como materia que habría que modificar dentro del plan, opinan mayoritariamente (21 casos) que debiera estar unida a otra materia puesto que sus contenidos son muy similares a los de Historia de la Cultura (Tabla 40).

En la Tabla 41 se puede apreciar la distribución de las opiniones de los alumnos en función del curso al que pertenecen, siendo mayoritaria la propuesta de unirla a otra materia entre los alumnos de 7mo. año.

### **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A HISTORIA DE LA CULTURA Y SUS FUNDAMENTOS**

En la Tabla 42 se observa las opiniones de los alumnos y alumnas que proponen modificar Historia de la Cultura y sus fundamentos. De entre las opiniones vertidas, mayoritariamente consideran que los contenidos son muy similares o repetitivos de los aprendidos en Historia y/o Historia de la Cultura, por tal motivo proponen eliminarla (13 casos) o unirla a otra materia (23 casos).

También en la Tabla 43 vemos cómo se distribuyen estas opiniones en función del curso al que pertenecen los alumnos encuestados, siendo mayoritaria la expresión antes mencionada entre los alumnos de 7mo. año. Sin embargo se observa una concentración de propuestas de unir esta materia a otra en las divisiones "F".

### **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA**

Un total de 25 alumnos y alumnas (7,3% del total) emiten opinión sobre la relación teoría-práctica con respecto a toda el área de Ciencias Sociales. De ellos, 10 casos la califican como buena, 8 como muy buena, 3 regular, 3 mala y 1 excelente (Tabla 107 y Gráfico 19).

La Tbla 108 muestra que el curso que más emite opinión sobre esta relación es el 6to C, mientras que el 6to E y los 7mos C y E no la mencionan.

### **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN HISTORIA**

Con respecto a la relación teoría-práctica en Historia, un total de 55 alumnos y alumnas (16% del total de encuestados) opinan al respecto (Tabla 109), de los cuales 16 casos la consideran excelente, 13 casos muy buena, 11 casos buena, 9 casos regular y 6 mala. Esta distribución se representa en los sectores del Gráfico3.

La Tabla 110 muestra la distribución de las opiniones de los encuestados en función del curso al que pertenecen. En ella se observa que son los alumnos de 6to año los que mayoritariamente, de entre los que valoran la relación teoría-práctica en Historia, los que la consideran excelente, mientras que entre los de 7mo la mayor frecuencia la logra la valoración de regular.

### **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN GEOGRAFÍA**

La Tabla 111 y la representación del Gráfico 21 muestran la distribución de las opiniones de 48 alumnos y alumnas (14% del total) con respecto a la relación teoría-práctica en Geografía. De ellos, 16 consideran que esta relación es buena, 14 que es muy buena, 10 que es mala y en igual número (4 casos) que es excelente y regular.

La Tabla 112 muestra la distribución anterior pero en función del curso al que pertenecen los alumnos. Allí se observa que el 7mo B no emite opinión sobre este tema y que las mejores opiniones se encuentran entre los 6tos años.

## **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN HISTORIA DE LA CULTURA**

Con respecto a la relación teoría-práctica de Historia de la Cultura, son 18 los alumnos y alumnas (5,2% del total) los que emiten opinión al respecto, de los cuales un total de 7 casos la valoran como regular y en igual número como mala, 2 casos: buena, un caso muy buena y otro caso excelente (Tabla 113 y Gráfico 22).

La Tabla 114 muestra la opinión de los alumnos en función del curso al que pertenecen. Aquí se observa que entre los 6tos es mayoritaria la valoración como regular y entre los 7mos como mala. También se observa que los 6tos B y C y los 7mos A y D no emiten opinión sobre este tema.

## **CIENCIAS NATURALES**

### **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A CIENCIAS NATURALES Y SUS FUNDAMENTOS**

En el caso de Ciencias Naturales, resulta difícil separar quienes opinan sobre el área de Ciencias Naturales y quienes lo hacen con respecto a la materia, pero si observamos la Tabla 44 podemos pensar que probablemente quienes opinan que el plan de estudios debiera tener menos años de Ciencias Naturales (4 casos) lo hace con respecto a la materia, al igual que quienes proponen revisar o cambiar los programas (3 casos), puesto que ambos fundamentan sus respuestas sobre la base de que los contenidos se repiten.

Mientras que quienes opinan que debieran estar separadas Química, Física y Biología (5 casos) lo hacen en función del área Ciencias Naturales.

En la Tabla 45 se observa que la distribución de las opiniones entre los alumnos de 6to. y 7mo. años es similar.

### **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A BIOLOGÍA Y SUS FUNDAMENTOS**

Con respecto a Biología (Tabla 46), un grupo de los alumnos y alumnas encuestados opinan, mayoritariamente, que esta materia debiera disponer de menos horas dentro del plan de estudios puesto que los contenidos se superponen, al igual que en Ciencias Naturales, o bien que no hay necesidad de tantos años (12 casos). También un pequeño grupo (3 casos) propone nuevamente que se revisen los programas. Sin embargo, también hay un grupo (7 casos) que opina que Biología debiera tener más horas dentro del plan de estudios porque la consideran una materia importante.

Esta diferencia se aprecia mejor en la Tabla 47, donde los alumnos de 7mo. que nombran a Biología como materia a ser modificada proponen mayoritariamente que debiera tener

menos años de estudio dentro del plan, con una concentración de esta opinión en 7mo F, mientras que los de 6to. consideran que debiera tener más horas asignadas.

### **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A FÍSICA Y SUS FUNDAMENTOS**

Contrariamente a lo que ocurre con Ciencias Naturales o Biología, quienes mencionan Física como materia a ser modificada dentro del plan (Tabla 48), mayoritariamente opinan que debiera estudiarse durante más años para aprenderla mejor o porque es una materia importante (8 casos) o bien la ubicarían en los años más bajos (5 casos).

En la Tabla 49 se presenta la distribución de las opiniones de los alumnos y alumnas encuestados en función del curso al que pertenecen.

### **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A QUÍMICA Y SUS FUNDAMENTOS**

En la Tabla 50 se observan las opiniones de los alumnos con respecto a Química. De entre quienes la mencionan, es similar la frecuencia de quienes opinan que debieran tener más horas (4 casos) y quienes consideran que debieran ser menos horas (3 casos).

En la Tabla 51 se presenta la misma distribución pero ahora en función del curso al que pertenecen. Queda aquí de manifiesto que quienes más opinan sobre Química son los alumnos y alumnas de 6to. año, quienes proponen: revisar los programas (2 casos), más horas (4 casos), menos horas (3 casos) y más años (2 casos). Los alumnos de 7mo proponen reubicarla en los años más altos (2 casos).

### **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A FÍSICO-QUÍMICA Y SUS FUNDAMENTOS**

Con respecto a Físico-Química, los alumnos y alumnas que la mencionan como materia a ser modificada dentro del plan de estudios, consideran en su mayoría que debieran separarse Química de Física para aprenderlas mejor (Tabla 52).

Esta opinión es vertida tanto por los alumnos de 6to como los de 7mo años (Tabla 53)

### **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA**

A diferencia de las demás áreas del Plan de Estudio, el Área de Ciencias Naturales se denomina del mismo modo que una de las materias que la componen y por tal motivo resulta imposible interpretar cuándo se refieren al área y cuándo a la asignatura.

Dicho lo anterior, los datos de las tablas y gráfico que continúa pueden referirse a cualquiera de las dos posibilidades.

## **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN CIENCIAS NATURALES**

Un total de 78 alumnos y alumnas de los encuestados (22,7% del total) deciden opinar sobre la relación teoría-práctica en Ciencias Naturales (área o materia), de los cuales 26 casos consideran que ésta es buena, 23 que es regular, 14 muy buena, 12 mala y 3 excelente (Tabla 115 y Gráfico 23). Estos valores nos permiten inferir que la tendencia con respecto a la valoración de esta relación es hacia opiniones desfavorable.

La Tabla 116 muestra las opiniones de los estudiantes sobre esta temática en función al curso que pertenecen, pudiendo apreciar que las valoraciones de los 6tos y los 7mos es similar, siendo el 6to C y el 7mo A los que más opiniones emiten sobre la relación teoría-práctica en Ciencias Naturales.

## **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN BIOLOGÍA**

En el caso de la relación teoría-práctica en Biología se puede observar en la Tabla 117 y su representación en el Gráfico 24, que un total de 165 alumnos y alumnas (48% de los encuestados) emiten opinión sobre este tema, de los cuales 41 casos la considera muy buena, 38 casos regular, 33 casos excelente, 32 casos buena y 21 casos mala. La distribución anterior muestra una gran dispersión en las opiniones. Dispersión que se mantiene en la Tabla 118 en que las valoraciones se distribuyen en función del curso al que pertenecen los estudiantes.

## **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN FÍSICA**

Un total de 178 alumnos y alumnas (51,7% del total) deciden valorar la relación teoría-práctica en Física, de los cuales 62 casos la consideran muy buena, 38 casos: buena, 34 casos excelente, 31 casos regular y 13 casos mala (Tabla 119 y Gráfico 25).

En la Tabla 120 se presentan las opiniones de los alumnos en función del curso al que pertenecen. Aquí que tanto en los 6tos como en los 7mos la frecuencia más alta se da en la valoración "muy buena", mientras que la que le sigue es, en los 6tos, "excelente" y en los 7mos "buena".

## **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN QUÍMICA**

Un total de 167 alumnos y alumnas encuestados (48,5%) evalúan la relación teoría-práctica en Química, de los cuales 53 estudiantes consideran que ésta es buena, 44 que es regular, 40 que es muy buena, 17 que es mala y 13 que es excelente (Tabla 121 y su representación en Gráfico 26). Lo anterior muestra cierta dispersión en las opiniones con una pequeña tendencia a valoraciones desfavorables.

Cuando se observa la Tabla 122 vemos que los 6tos tienden a considerar esta relación como buena a regular, mientras que los 7mos como buena a muy buena.



## **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN FÍSICO-QUÍMICA**

Son pocos los alumnos y alumnas que opinan sobre la relación teoría-práctica en físico-química, sólo 19 casos de los encuestados (5,5% del total). Según la Tabla 123 y su representación en el Gráfico 27 muestran que 8 alumnos o alumnas opinan que la relación es buena, 5 la valoran como regular, 4 como mala y 2 como muy buena. Ninguno de los alumnos encuestados la valoran como excelente.

## **FORMACIÓN ESTÉTICA**

### **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A PLÁSTICA Y SUS FUNDAMENTOS**

Los alumnos y alumnas encuestados que emiten opinión con respecto Plástica consideran que ésta debiera dictarse menos años (9 casos fundamentados en que los contenidos se repiten o porque no es necesario tanto), o más años (4 casos, para que la enseñanza sea más relajada y de expresión o porque la formación artística es importante en la formación humanista), o bien debiera tener asignadas más horas (5 casos, porque el arte ayuda al pensamiento, para tener una formación artística o para priorizar materias humanistas). Vale decir que quienes opinan que debiera tener más horas y/o años (10 casos) equiparan a quienes opinan que debiera tener menos años y/o menos horas (11 casos), ver Tabla 54

### **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A MÚSICA Y SUS FUNDAMENTOS**

Con respecto a Música (Tabla 56), los alumnos y alumnas que la mencionan como para producir modificaciones en ella, consideran en su mayoría que debiera tener más horas asignadas (5 casos), o más años (5 casos) a fin de tener también una orientación artística, o porque se relaciona con Historia de la Cultura, porque hace a la formación humanista. Un grupo de 4 casos opinan que debieran tener menos horas o menos años porque no es necesaria en la formación o porque no es necesario tanto.

## **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN EL ÁREA DE FORMACIÓN ESTÉTICA**

Un total de 26 alumnos y alumnas (7,6% del total) opina sobre el Área de Formación Estética en su conjunto (Tabla 125 y Gráfico 28), de los cuales 11 la evalúan como muy buena, 6 como buena, 4 como excelente, otros 4 como regular y 1 como mala.

La Tabla 126 muestra que el 6to E y los 7mos B y C no emiten opinión sobre esta relación.

## **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN PLÁSTICA**

Con respecto a la relación teoría-práctica en Plástica, se observa en la Tabla 127 y su representación en sectores en sectores del Gráfico 29 que son 36 los alumnos y alumnas, del total de encuestados (10,5%) que deciden valorar esta relación, de los cuales 15 casos la consideran buena, 7 excelente, 6 buena, 5 regular y 3 mala.

## **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN MÚSICA**

Son 45 los alumnos y alumnas (13,1% del total de encuestados) que emiten opinión sobre la relación teoría-práctica en Música, de los cuales 17 la consideran como regular, 12 como mala, 8 como buena, 6 como muy buena y 2 como excelente. Lo anterior indica que habría una tendencia a valorar esta relación desfavorablemente (Tabla 129 y Gráfico 30).

La Tabla 130 muestra la distribución de las opiniones anteriores en función del curso al que pertenecen los alumnos encuestados. Allí se observa que el 6to C no emite opinión al respecto y que la frecuencia más alta se da, entre los 6tos en la categoría "mala" y entre los 7mos en la categoría "regular".

## **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN HISTORIA DEL ARTE**

Con respecto a la relación teoría-práctica en Historia del Arte, son 32 los alumnos y alumnas (9,3% del total) los que valoran esta relación, de los cuales 10 casos consideran que ésta es regular, 9 casos que es buena, 5 casos que es muy buena y en mismo número que es mala y 3 casos que es excelente (Tabla 131 y Gráfico 30).

En la Tabla 132 se observa la distribución de las opiniones de los estudiantes en función del curso al que pertenecen. Se observa que los 7mos B y F no emiten opinión sobre este tema y que los 7mos C y E son los que más tienen en cuenta esta relación.

## **TECNOLOGÍA EDUCATIVA**

### **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A TÉCNICAS DE TRABAJO INTELLECTUAL Y SUS FUNDAMENTOS**

Con respecto a Técnicas de Trabajo Intelectual, los alumnos y alumnas que proponen modificaciones de esta materia, vemos, en la Tabla 58, que 18 casos consideran que debiera eliminarse del plan de estudios y otros 12 casos proponen que esta asignatura tenga menos horas porque no la consideran importante en la formación.

En la Tabla 59, las opiniones de los alumnos encuestados están distribuidas en función del curso al que pertenecen. Allí vemos que son más los alumnos de 6to año los que proponen eliminarla o destinarle menos años. Igualmente se observa cierta concentración de estas propuestas en las divisiones 6to "B" y 6to y 7mo "F".

## **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y SUS FUNDAMENTOS**

Metodología de la Investigación es una de las materias que más mencionan los alumnos a la hora de proponer modificaciones al plan de estudio. En la Tabla 60 vemos que un total de 50 alumnos y alumnas proponen ubicarla en los años superiores porque está más próxima a los estudios universitarios, porque no es materia para 5to año, porque se aprovecharía mejor, se aprendería mejor o sería más fácil de aprender.

Otros 39 alumnos la eliminarían porque consideran que es innecesaria en la formación o manifiestan que no han aprendido nada. Un grupo de 11 casos propone ubicarla en los años más bajos, otros 10 alumnos consideran que debiera dictarse en más años para aprender mejor sus contenidos y otros 8 casos la unirían a otra materia (porque los contenidos son similares a los de TTI o porque proponen que sea la parte práctica de otra materia).

En la Tabla 61 se presentan las opiniones de los alumnos con respecto a Metodología de la Investigación clasificadas en función del curso al que pertenecen. Allí vemos que son más los estudiantes de 7mo que opinan que debiera estar ubicada en años superiores y es similar la opinión de que debiera eliminarse del plan de estudios entre los de 6to y 7mo.

Las opiniones con respecto a ser eliminada se distribuyen en todos los cursos, mientras que la propuesta de dictarse en los cursos superiores se concentra en el 6to B y D y el 7mo A, D y E y más frecuencia aún en el 7mo F.

## **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A INFORMÁTICA Y SUS FUNDAMENTOS**

Con respecto a Informática, 32 de los encuestados proponen que se concentren las horas en los cursos más bajos, básicamente para unir 1ro. Y 5to. o bien para que no quede cortada la formación, mientras que otro 13 casos proponen ubicarla en los años más altos por las mismas razones (Tabla 62). También en la misma tabla un total de 13 casos proponen aumentar las horas o los años porque la consideran una materia importante.

En la Tabla 63 se presentan las frecuencias de opiniones de los alumnos y alumnas encuestados con respecto a Informática. Vemos que la opinión de los de 6to se concentra en proponer su ubicación en los años más bajos, mientras que en los 7mos. si bien estas opiniones se aparecen como importantes, también es significativa la propuesta de ubicarla en los años superiores.

## **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA**

Con respecto a la relación teoría-práctica en el Área Tecnología Educativa son 25 los alumnos y alumnas (7,3% del total de encuestados) que opinan sobre el área en su conjunto (Tabla 133 y su representación en sectores en el Gráfico 32). De ellos, 8 consideran que la relación es buena, 7 regular, 5 muy buena, 4 mala y 1 excelente. Lo anterior muestra una ligera tendencia a una valoración desfavorable a la relación teoría-práctica del área.

La Tabla 134 muestra la distribución de las valoraciones anteriores en función del curso al que pertenecen los estudiantes encuestados. Se observa que el 6to E y los 7mos C y E no emiten opinión sobre esta temática y que si para los 6tos la tendencia es de buena a muy buena, para los 7mos es de regular a buena.

### **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN TÉCNICAS DE TRABAJO INTELECTUAL**

Un total de 28 alumnos y alumnas encuestados (8,1% del total) emiten opinión sobre la relación teoría-práctica de Técnicas de Trabajo Intelectual (Tabla 135 y su representación en el Gráfico 33), de los cuales 9 casos valoran esta relación como regular y otros 9 como mala; 6 casos la valoran como buena, 3 como muy buena y 1 excelente. En función de ello, podría afirmarse que la tendencia de las apreciaciones de los alumnos sobre esta relación es desfavorable.

Con respecto a la Tabla 136 que muestra la distribución de las opiniones de los estudiantes encuestados en función del curso al que pertenecen, vemos que no emiten valoración al respecto los 7mos A y B y que quienes mayoritariamente mencionan esta relación son los alumnos y alumnas del 6to F.

### **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Con respecto a la relación teoría-práctica en Metodología de la Investigación se observa en la Tabla 137 y en el Gráfico 34 que un total de 37 alumnos y alumnas de los encuestados (10,8%) opinan sobre ello, de los cuales 14 consideran que esta relación es mala, 11 que es regular, 8 buena, 3 excelente y 1 mala. De ello se observa que hay una tendencia dentro de este grupo a valorar la relación teoría-práctica en esta asignatura en un sentido desfavorable.

En la Tabla 138 se presentan las mismas opiniones de los estudiantes pero ahora organizados en función del curso al que pertenecen. Se observa que el 7mo A no emite opinión en esta relación y que entre los 6tos hay más valoraciones entre regulares y malas.

## **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN INFORMÁTICA**

En la Tabla 139 y Gráfico 35 se observa que un total de 132 alumnos y alumnas (38,4% de los encuestados) emiten opinión sobre la relación teoría-práctica en Informática. De ellos 37 estudiantes consideran que ésta relación es mala, 31 muy buena, 29 regular, 23 mala y 12 excelente. Lo anterior muestra cierta dispersión con tendencia a una valoración desfavorable. Las opiniones de los mismos alumnos y alumnas se presentan en la Tabla 140 distribuidas en función del curso al que pertenecen. Se observa que los cursos que mayores frecuencias presentan sobre la valoración de esta relación son 6tos B y D y 7mos C y E, llegando en algunos casos a representar el 50% del curso.

## **FORMACIÓN HUMANA Y FILOSOFÍA**

### **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A FILOSOFÍA Y SUS FUNDAMENTOS**

La Tabla 64 muestra la distribución de frecuencias de los alumnos y alumnas encuestados con respecto a Filosofía. Quienes consideran que es necesario producir modificaciones lo hacen, a diferencia de otras opiniones, en un sentido positivo en la mayoría de los casos (13 en total), puesto que consideran que debiera tener más horas, más años o más horas y más años asignados.

La Tabla 65 clasifica la misma distribución de opiniones de los alumnos pero ahora en función del curso al que pertenecen. Se observa que la mejor opinión está dada por los alumnos de 6to año.

### **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A PSICOLOGÍA Y SUS FUNDAMENTOS**

Con respecto a Psicología, la Tabla 66 muestra la distribución de las opiniones de los alumnos y alumnas encuestados. De los que la mencionan, mayoritariamente proponen que se disponga más horas, más años o más horas y más años para esta materia por considerarla importante en la formación humanista o porque así la aprenderían mejor (16 casos en total). Sin embargo, un total de 7 casos proponen eliminarla porque no la consideran importante, porque es densa y aburrida para los alumnos o porque tiene pocas horas semanales y no se aprende.

En la Tabla 67 se presentan las opiniones de los alumnos y alumnas en función del curso al que pertenecen, observando que se produce una concentración en 7mo F de las propuestas de eliminar a psicología del plan de estudio.

## **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA**

### **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN EL ÁREA DE FILOSOFÍA Y FORMACIÓN HUMANA**

Un total de 13 alumnos y alumnas de los encuestados (3,8% del total) emiten opinión con respecto al Área Filosofía y Formación Humana en su conjunto. De ellos 5 casos la evalúan como buena, 4 como muy buena, 3 como regular y 1 como mala. En ningún caso se presentan valoraciones como excelentes (Tabla 141 y Gráfico 37).

En la Tabla 142 se muestran estas mismas opiniones pero distribuida en función del curso al que pertenecen los estudiantes. De allí se desprende que los 6tos A y E y los 7mos C, D, E y F no emiten opinión sobre este aspecto del área.

### **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN FILOSOFÍA**

Con respecto a la relación teoría-práctica en Filosofía, un total de 55 alumnos y alumnas (16% del total) emiten opinión al respecto, de los cuales 23 de ellos la evalúa como buena, 13 como muy buena e igual número como regular, 5 casos como mala y uno excelente (Tabla 143 y Gráfico 38).

En la Tabla 144 se presentan las mismas opiniones pero en función del curso al que pertenecen los estudiantes que opinan sobre esta relación. Se observa que se repita en los 6tos y los 7mos la misma concentración de frecuencias de valoraciones en la categoría buena, dispersándose casi simétricamente las frecuencias siguientes entre muy buena y regular.

### **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN PSICOLOGÍA**

Del total de alumnos y alumnas encuestados ningún caso decide emitir opinión sobre la relación teoría-práctica en Psicología. Cabe aclarar que sólo correspondería para el caso de los alumnos de 7mos en virtud de que ésta es una materia de ese año dentro del plan que se está evaluando.

## **CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES**

### **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES Y SUS FUNDAMENTOS**

La Tabla 68 y 69 muestran que un solo alumno o alumna de 6to. B propone asignarle más años y más horas a Ciencias Jurídicas y Sociales por considerarla importante para la formación humanista.

## **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A FORMACIÓN ÉTICA Y SUS FUNDAMENTOS**

La Tabla 70 muestra los alumnos que proponen modificaciones con respecto a Formación Ética. Si bien son pocos los que la mencionan, en un total de 6 casos proponen que se le asigne más horas, más años o más horas y más años, básicamente para reforzar contenidos humanistas. Otros pocos casos proponen eliminarla (2 casos).

La Tabla 71 nos muestra que los alumnos de 6to año son los que más proponen aumentar la carga horaria de esta materia en el plan.

## **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A ELEMENTOS DEL DERECHO Y DERECHO CONSTITUCIONAL Y SUS FUNDAMENTOS**

Los encuestados que proponen modificaciones a Elementos del Derecho y Derecho Constitucional en el plan de estudios consideran que debiera tener más horas o más años (6 casos) para aprenderla mejor o priorizar los contenidos humanistas (Tabla 72). Otros tres casos la unirían a otra materia puesto que los contenidos se repiten o para tener menor carga horaria.

## **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A SOCIOLOGÍA Y SUS FUNDAMENTOS**

Las opiniones de los estudiantes encuestados con respecto a Sociología aparecen resumidas en la Tabla 74. Un total de 9 casos le asignarían más horas, más años o más horas y años porque la consideran importante para la formación humanista o porque de ese modo podrían aprenderla mejor. Otros 4 alumnos o alumnas opinan que debiera incluirse dentro de los cursos más bajos porque es necesario verla antes que Filosofía o porque debería darse antes sin mayores explicaciones. Finalmente, otros 6 casos proponen sacarla del plan de estudios porque no es necesaria o porque al tener pocas horas no se aprende; y 5 encuestados proponen unirla a otra materia porque así se disminuye la carga horaria del plan o porque los contenidos se ven en otras materias.

La Tabla 75 muestra la clasificación de las opiniones de los alumnos en función del curso al que pertenecen. Mientras los 6tos. años se inclinan por otorgarle más horas y/o más años y/o ubicarla en los años más bajos, los 7mos. proponen mayoritariamente la eliminación de la materia o la unión con otra. En este último caso las opiniones se concentran en 7 F.

## **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A ECONOMÍA POLÍTICA Y SUS FUNDAMENTOS**

Si bien a Economía Política la mencionan pocos alumnos, los que lo hacen consideran, en un total de 7 casos, que debiera tener más horas o más años aprenderla mejor, porque hace a la formación humanista o porque de ese modo todas las materias del área de formación humana y sociales estarían juntas (Tabla 76). También en 3 casos proponen unirla a otra materia a efectos de disminuir la carga horaria o porque sus contenidos se ven en otra materia.

La Tabla 77 muestra la distribución de la frecuencia de opiniones de los alumnos y alumnas encuestados en función del curso al que pertenecen, donde se observa que esta materia es más mencionada dentro de los 7mos. años.

### **EVALUACIÓN QUE REALIZAN LOS ALUMNOS DE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN EL ÁREA DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES**

Vemos en la Tabla 145 y en la representación del Gráfico 39 que un total de 13 alumnos y alumnas deciden opinar sobre la relación teoría-práctica en Área de Ciencias Jurídicas y Sociales. De ellos 6 estudiantes la valoran como buena, 3 como regular, 2 como muy buena, 1 como excelente y el mismo número como mala.

#### **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA**

#### **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN FORMACIÓN ÉTICA Y CÍVICA**

Un total de 20 alumnos y alumnas (5,8% del total de encuestados) opinan sobre la relación teoría-práctica en Formación Ética y Cívica. De ellos 8 la valoran como regular, 6 como muy buena, 4 como excelente y 2 como mala. En ningún caso se la valora como buena (Tabla 147 y Gráfico 40).

En la Tabla 148 se observa que de los 7mos, el único curso que emite opinión es el 7mo F y que de entre los 6tos, el único que no lo hace es el 6to C.

#### **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN ELEMENTOS DEL DERECHO Y DERECHO CONSTITUCIONAL**

La Tabla 149 y el Gráfico 41 muestran que sólo 6 alumnos y alumnas del total de encuestados (1,7% del total) emiten opinión de la relación teoría-práctica en Elementos del Derecho y Derecho Constitucional. Es de destacar que sólo corresponde hacerlo a los alumnos de 7mo año por ser materia de este nivel. La Tabla 150 muestra estas mismas opiniones distribuidas en función del curso al que pertenecen los estudiantes que las formulan, observándose que los alumnos de 7mo B y C no emiten valoración alguna sobre este tema.

#### **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN SOCIOLOGÍA**

Con respecto a la relación teoría-práctica en Sociología son sólo 6 los alumnos y alumnas que deciden emitir opinión sobre ello. La Tabla 151 y el Gráfico 42 muestran cómo se distribuyen estas valoraciones y la Tabla 152 esta misma distribución según el curso al que pertenecen los estudiantes que las formulan. De esta última se desprende que sólo opinan los siguientes cursos: 6to A y los 7mos B, D y F.



## **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN ECONOMÍA POLÍTICA**

Se observa en la Tabla 153 y el Gráfico 43 que son muy pocos los alumnos y alumnas encuestados que deciden opinar sobre la relación teoría-práctica en Economía Política; sólo 6 casos (1,7% del total de encuestados). Cabe aclarar que esta materia corresponde al grupo de las de 7mo año, por lo cual sólo estos estudiantes son los que podrían opinar al respecto. La Tabla 154 muestra que son los alumnos de los 7mos C, E y F los que opinan.

## **FORMACION CORPORAL**

### **PROPUESTA DE MODIFICACIONES A EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS FUNDAMENTOS**

Cuando observamos las opiniones de los alumnos con respecto a Educación Física (Tabla 78), vemos que un total de 18 casos proponen que esta materia tenga más carga horaria en el plan de estudios porque la consideran importante. Y estas opiniones son mayoritaria entre los alumnos de 7mo año (Tabla 79).

## **RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA**

En cuanto a la relación teoría-práctica del Área Formación Corporal cabe aclarar que se trata de un área compuesta por una sola asignatura de igual nombre.

Un total de 72 alumnos y alumnas de los encuestados (20,9% del total) emite opinión sobre esta relación (Tabla 155 y Gráfico 44), de los cuales en igual número (18 casos) consideran que ésta es buena y mala, 16 casos que es regular, 13 casos muy buena y 7 excelente. De ello podemos decir que existe una tendencia a considerar la relación teoría-práctica en Formación Corporal en un sentido desfavorable.

La Tabla 156 muestra las opiniones de los alumnos en función del curso al que pertenecen quienes opinan. Se observa que entre los 6tos años se produce una polarización de opiniones entre muy buena y mala, mientras que los 7mos la valoran como buena mayoritariamente. Asimismo, son el 6to C y el 7mo B los que más frecuencias de opiniones alcanzan.

## SÍNTESIS DE LA VALORACIÓN DE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

<b>Síntesis de la valoración de la relación teoría-práctica en las materias evaluadas por los alumnos y alumnas encuestados</b>					
	<b>Excelente</b>	<b>Muy buena</b>	<b>Buena</b>	<b>Regular</b>	<b>Mala</b>
<b>Área Formación Lingüística</b>	10	18	5	2	-
<b>Lengua y Literatura Castellana</b>	27	39	21	6	-
<b>Inglés</b>	13	22	27	26	22
<b>Francés</b>	6	12	19	17	11
<b>Lengua y Cultura Latina</b>	19	33	17	15	6
<b>Lengua y Cultura Griega</b>	18	30	12	21	9
<b>Área Formación Matemática</b>	13	15	3	1	-
<b>Matemática</b>	49	66	24	4	4
<b>Trigonometría</b>	6	3	9	7	2
<b>Geometría</b>	6	6	7	6	3
<b>Álgebra</b>	8	5	5	2	-
<b>Estadística</b>	11	8	7	4	5
<b>Análisis Matemática y Geometría Analítica</b>	6	1	-	-	1
<b>Área Ciencias Sociales</b>	1	8	10	3	3
<b>Historia</b>	16	13	11	9	6
<b>Geografía</b>	4	14	16	4	10
<b>Historia de la Cultura</b>	1	1	2	7	7
<b>Ciencias Naturales (Área y/o Materia)</b>	3	14	26	23	12
<b>Biología</b>	33	41	32	38	21
<b>Física</b>	34	62	38	31	13

<b>Química</b>	13	40	53	44	17
<b>Físico-Química</b>	-	2	8	5	4
<b>Área Formación Estética</b>	4	11	6	4	1
<b>Plástica</b>	7	15	6	5	3
<b>Música</b>	2	6	8	17	12
<b>Historia del Arte</b>	3	5	9	10	5
<b>Área Tecnología Educativa</b>	1	5	8	7	4
<b>Técnicas de Trabajo Intelectual</b>	1	3	6	9	9
<b>Metodología de la Investigación</b>	3	1	8	11	14
<b>Informática</b>	12	31	23	29	37
<b>Área Filosofía y Formación Humana</b>	-	4	5	3	1
<b>Filosofía</b>	1	13	23	13	5
<b>Psicología</b>	-	-	-	-	-
<b>Área Ciencias Jurídicas y Sociales</b>	1	2	6	3	1
<b>Formación Ética y Cívica</b>	4	6	-	8	2
<b>Elementos del Derecho y Derecho Constit.</b>	2	2	-	1	1
<b>Sociología</b>	1	1	2	1	2
<b>Economía Política</b>	-	3	-	-	2
<b>Formación Corporal</b>	7	13	18	16	18

## **DIFICULTADES EN LAS MATERIAS**

Otro de los aspectos evaluados en la encuesta es referido a las dificultades que los alumnos y alumnas encuestados tuvieron en su trayecto por las distintas asignaturas que componen el plan de estudios que se está evaluando. Este aspecto tiene que ver con el modo en que el plan es gestionado en la relación pedagógica y que incide en el éxito o fracaso tanto del plan de estudio como de los aprendizajes.

La indagación efectuada a los estudiantes sobre esta cuestión se realizó mediante una pregunta abierta sobre la cual los alumnos nombraban la/las materias en la/las que tuvieron dificultades y se les solicitó que explicaran las razones de las mismas. Luego, al momento de sistematizar los datos cada una de las asignaturas mencionadas se constituyó en variable a ser analizadas y las valoraciones que éstas tomaban (razones que los estudiantes consideraban motivos de las dificultades), se reagruparon en las siguientes categorías: NO LA NOMBRA (para aquellos casos que la asignatura no fue elegida por el alumno para ser evaluada), NIVEL MUY ALTO, CAUSA DOCENTE (no enseña, enseña mal, ausencia, dificultad); DIFICULTADES PERSONALES (ENTENDIMIENTO, LE CUESTA, DESATENTO); GUSTO (no le gusta, no lo motiva); FALTA DE BASE; TIPO DE CONTENIDOS (difíciles, muchos, memorísticos, acumulativos); REQUIERE PREPARACIÓN FUERA DEL COLEGIO (academia, particular); NO FUNDAMENTA.

## **PLAN HUMANISTA**

### **OPINIÓN DE LOS ALUMNOS CON RESPECTO A SI EL PLAN DE ESTUDIO RESPONDE A LA ORIENTACIÓN HUMANISTA.**

A los alumnos y alumnas encuestados se los interrogó sobre si el Plan de Estudios vigente responde a una orientación humanista. La Tabla 217 muestra que el 84,6% (291 casos) considera que sí, 42 casos (12,2%) expresa que no, y 8 casos (2,3%) respondió que en algunos aspectos sí y en otros aspectos no.

## **RECOMENDACIONES, SUGERENCIAS O PROPUESTAS FORMULADAS POR LOS ALUMNOS Y ALUMNAS ENCUESTADAS**

En la encuesta administrada a los alumnos y alumnas se agregó una última pregunta abierta donde pudieran, si quisieran formular algunas recomendaciones, sugerencias o propuestas. Se observa que un 69% de los estudiantes encuestados formulan sugerencias, de las cuales se recuperaron aquellas respuestas que no repetían aspectos contemplados en algunas de las

preguntas anteriores. Aquellos casos en que las respuestas formuladas en esta pregunta correspondían a otras anteriores se incluyeron como respuestas de aquellas. Por ejemplo, si aquí proponía que se destinara más tiempo a alguna materia en particular, ésta se computó como propuesta de modificación en esa materia. La Tabla 219 muestra todas las propuestas formuladas por los estudiantes y el Gráfico 49 las representa en un diagrama de barras.

<b>Recomendaciones, sugerencias o propuestas</b>		
	Frecuencia	Porcentaje
NO FORMULA SUGERENCIA	107	31,10
NIVEL DE INGLÉS PARA LOS QUE NO VAN A ACADEMIAS	1	0,29
CENTRARSE EN APRENDER LOS CONTENIDOS Y NO DAR TANTO	3	0,87
MENOS MATERIAS PARA GARANTIZAR LOS APRENDIZAJES	3	0,87
MENOS CARGA HORARIA	23	6,69
QUE LOS PROFESORES ENTIENDAN QUE SU MATERIA NO ES LA UNICA	2	0,58
CAPACITACION DOCENTE	1	0,29
REPITE ASPECTOS YA CONTESTADOS Y COMPUTADOS EN OTRAS PREGUNTAS	36	10,47
AGREGAR MATERIAS VINCULADAS A LO SOCIAL	2	0,58
MAS ACTIVIDADES (escuadras, salidas, proyectos sociales)	8	2,33
EL PLAN ES MEJOR QUE EL ANTERIOR PERO SE PUEDE MEJORAR	3	0,87
QUE LAS MATERIAS LAS HAGAN MÁS INTERESANTES	1	0,29
PROMUEVAN RELACIONAR, RAZONAR Y GENERAR PENSAMIENTO CRÍTICO	5	1,45
ACTUALIZAR EL MATERIAL BIBLIOGRÁFICO, UTILIZAR LIBROS NUEVOS	1	0,29
REUBICAR MATERIAS Y REVISAR PROGRAMAS (CONTENIDOS REPETIDOS)	14	4,07
A PARTIR DE 5º AÑO SE HACE MUY PESADO	5	1,45
DALE MÁS TIEMPO A LAS MATERIAS DE 7º AÑOS	1	0,29

MENOS LENGUAS CLÁSICAS	2	0,58
MENOS MATERIAS DE LAS CIENCIAS NATURALES	1	0,29
EL PLAN TIENE MUCHAS MATERIAS Y MAL DISTRIBUIDAS	3	0,87
PONER EL HORARIO DE 8 A 12:30 COMO ANTES	1	0,29
VOLVER AL PLAN ANTERIOR	10	2,91
REDISTRIBUIR LAS MATERIAS DE 7º EN AÑOS ANTERIORES	1	0,29
AGREGAR OTROS IDIOMAS	2	0,58
MENOS EXIGENCIA	2	0,58
DESTINAR MÁS AÑOS A LA HISTORIA DE NUESTRO PAÍS	5	1,45
MANTENER LA EXIGENCIA Y CALIDAD HUMANA	3	0,87
ALGUNOS CURSOS SABEN MÁS QUE OTROS POR LOS PROFESORES	1	0,29
MÓDULOS DE 2 HORAS EN MATERIAS CON POCAS HORAS SEMANALES	1	0,29
NO PONER AL MISMO PROFESOR 2 AÑOS SEGUIDOS EN EL MISMO CURSO	1	0,29
LA TAREA EN LA CASA ES DEMASIADA Y NO SE PUEDE COMPLETAR	1	0,29
QUE NO LO CAMBIEN	2	0,58
REORGANIZAR LAS MATERIAS	5	1,45
MENOS HORAS EN PRIMER AÑO	1	0,29
MENOS MATERIAS POR DÍA	12	3,49
MAS IMPORTANCIA A TTI Y AL GABINETE Y VOLVER AL INTERNADO	1	0,29
DESIGNAR PROFESORES COMPETENTES Y NO "PARIENTES DE"	1	0,29
CAMBIAR EL HORARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA	1	0,29
QUE NO FORMEN SÓLO CABEZAS SINO HOMBRES	1	0,29
EL COLEGIO HA PERDIDO PRESTIGIO, VIENE MUCHA GENTE RARA	1	0,29
REVISAR LOS HORARIOS DE LAS MATERIAS	4	1,16

PROFUNDIZAR TEORÍA POLÍTICA EN FORMACIÓN ÉTICA Y CÍVICA	1	0,29
MAS IMPORTANCIA A LAS CIENCIAS NATURALES	4	1,16
MÁS ÉNFASIS EN FILOSOFÍA	1	0,29
LLAMA LA ATENCIÓN COMENTARIOS DESCALIFICADORES SOBRE EL PLAN	1	0,29
PONER ATENCIÓN EN DOCENTES QUE NO CUMPLEN CON SU FUNCIÓN	15	4,36
RECUPERAR EL TRIVIUM Y EL QUADRIVIUM	1	0,29
HAY PROFESORES AUTORITARIOS, RETRÓGRADOS Y FANÁTICOS RELIGIO	1	0,29
DARLE MÁS IMPORTANCIA A EDUCACIÓN FÍSICA	1	0,29
LAS MATERIAS CON 2 HORAS SEMANALES NO TIENEN SENTIDO	1	0,29
ELIMINAR LAS MATEMÁTICAS DE 7º AÑO	1	0,29
MÁS MATERIAS PRÁCTICAS Y NO TANTO CONTENIDO TEÓRICO	3	0,87
QUE CAMBIEN EL PLAN	3	0,87
REPARTIR O DISTRIBUIR MEJOR LA CARGA HORARIA	2	0,58
PENSAR MÁS EN LOS ALUMNOS COMO PERSONAS	1	0,29
LOS DEL TURNO TARDE ABANDONAN EL CURSO DE PRECEPTORES	1	0,29
MÁS SALIDAS EDUCATIVAS	3	0,87
CAMBIAR LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA POR OTROS MÁS DIDÁCTICOS	1	0,29
MENOS RÍGIDO Y TRATO MÁS HUMANO	1	0,29
MENOS MATERIAS QUE NO HACEN A LA FORMACION HUMANISTA	4	1,16
LAS MATERIAS QUE SE DAN UN SÓLO AÑO SE ELIMINEN O REUBIQUEN	1	0,29
DESTINAR MÁS TIEMPO A LAS MATERIAS HUMANISTAS (HORAS, AÑOS)	13	3,78
TENER EN CUENTA LA ENCUESTA	1	0,29
ABRIR OTRAS ESPECIALIDADES	4	1,16

Total	344	100,00
-------	-----	--------

## CAPITULO II.

### A. MISION DE LA EDUCACION SECUNDARIA ACTUAL.

La necesidad de dotar a la educación secundaria actual de una nueva estructura curricular y una nueva organización institucional encuentra su justificación en exigencias derivadas del contexto socio-económico y cultural propio de nuestra época y en las nuevas misiones y funciones que una educación secundaria de calidad debe cubrir para dar respuesta a tales exigencias.-

Dichas misiones y funciones son las siguientes:

- el desarrollo de una cultura pedagógica apropiada para la misma;
- la ampliación a todos los grupos y sectores sociales de las posibilidades de accesibilidad cultural y material a los esquemas intelectuales, académicos y operativos propios de la educación secundaria, sin distinciones discriminatorias o estereotipantes de ningún tipo;
- el desarrollo de planes formativos orientados a una formación de calidad, que posibilite el acceso al mundo laboral, la prosecución de estudios superiores o la preparación para el ejercicio de una ciudadanía plena y responsable;
- la articulación entre educación secundaria y mundo del trabajo.-

Sin ninguna duda, esto nos conduce a buscar fundamentos filosóficos y psico-sociológicos que sirvan de apoyo a la adopción de ideas pedagógicas claras y precisas respecto de la educación secundaria de calidad que es necesario brindar a los jóvenes en el mundo actual.-

### B. FUNDAMENTOS FILOSOFICOS.

El mundo en el que los jóvenes que tienen que transitar la escuela secundaria tienen que vivir, estar y ser, es un mundo en el que la *tecnología* y la *diversidad cultural* son las claves. Las certezas, seguridades y estabildades básicas propias de la modernidad han desaparecido, sin que hubiera tiempo ni herramientas para adaptarse o ajustarse a la nueva situación. Esto se traduce en fuertes sentimientos de alienación, de extrañamiento, de desprotección, lo que nos lleva a pensar fuertemente en qué características debe presentar una propuesta formativa destinada a los mismos, una propuesta en que la educación tenga valor y sentido por su importancia directa para las personas en tanto sujetos y actores socioculturales, y no sólo porque representen una contribución importante a la política o la economía de un país o una región. Importa educar a las personas en sí mismas, por su propio valor, para que se reconozcan como actores y sean capaces de reinterpretar su identidad y fortalecer la identidad compartida con los otros, brindándoles un horizonte de mejora de la calidad de su vida, dotándolos de capacidades, herramientas y recursos que faciliten sus actuaciones en este mundo, y posibilitándoles el acceso a sociedades con mayores oportunidades de inclusión (perspectiva humanista) (Braslavsky; 1999).-



Se trata de formar personas capaces de manejarse con la incertidumbre, con la complejidad, con la urgencia, con la necesidad de actuación multidimensionada. Sujetos capaces de gestionar por sí mismos la información y los conocimientos que necesiten para abordar la teoría y la práctica en los distintos ámbitos en los que les toque actuar, privados o públicos. Capaces de un proceso de construcción activa y re-construcción de saberes y experiencias, que les permita tomar conciencia de que no sólo son "producto" sino también "productores" de circunstancias y posibilidades. *Sujetos que encuentren en la toma de decisiones razonables y en el despliegue de todas sus posibilidades de aprendizaje el principal apoyo y sostén de su autonomía, su propia "verdad"* (Braslavsky; 1999).-

Por ello hablamos de la necesidad de una educación con base en una epistemología constructivista, pero que, además, debe ser capaz de abordar la tensión que siempre se presenta, cuando de abordar los objetos culturales y sociales se trata, entre una mirada y una posición universalista por un lado, y otra mirada más basada en aproximaciones situacionales a dichos objetos. Es el dilema de la diversidad cultural y cómo tratar con ella, cuando es necesario formar sujetos que deben vivir en un mundo pluralista, sin resignarse por ello a la pérdida de los elementos constitutivos del propio núcleo identitario. Implica la aceptación de que "lo humano" presenta un componente universal asociado a valores como la paz, el respeto por la vida, la solidaridad y el bienestar colectivo y, simultáneamente, un componente situacional relacionado con la renuncia a los absolutos, a "lo objetivo", abierto a los intereses y necesidades divergentes de distintos grupos de personas (Braslavsky; 1999). Es la posibilidad de un tratamiento maduro e integrador de la visión monocultural y de la multicultural, abriendo puntos de encuentro, de aceptación, de razonabilidad posible en la convivencia, sin caer en la discriminación, el prejuicio, la estereotipia.-

Dentro de esta perspectiva humanista, es ahora el *aprendizaje* el que ocupa el centro de la formación, *entendido como acción, como dimensión constructiva y reflexiva de la persona*, dirigido a la adquisición y desarrollo de competencia estratégica, de autonomía e iniciativa personal y de las estrategias indispensables para llevar a cabo el propio proceso de aprendizaje; orientado, sobre la base de principios éticos, a proyectos de actuación sistemáticos, flexibles, creativos, personales o colectivos, ajustados a los contextos, con clara conciencia de las decisiones en que se basan y de las consecuencias que comportan para los participantes y para el entorno.-

Se trata de una noción básica para enfrentar los tiempos que se viven: *lifelong-learning, aprendizaje a lo largo de la vida*. Sus atributos fundamentales son tres: adaptabilidad; duración y difusión. Ellos son condición necesaria dentro de contextos sociales y vitales con peculiaridades de incertidumbre estructural, en los que los problemas no están claramente delimitados, son poco estructurados y se desvían de los cánones propios de la racionalidad clásica. Así, se vuelve imperiosa la capacidad de descubrir o reformular los problemas y las soluciones, las teorías o

modelos que usamos para interpretarlos, y se torna necesario encontrar nuevos criterios sobre los que tomar decisiones razonables.-

El discurso educativo centra ahora su atención en los procesos que fundamentan y hacen posible la construcción de distintos significados, de visiones múltiples y variadas de mundos posibles, de multiperspectividad en las interpretaciones. Al decir de Alberici y Serreri (2006), se trata de una "*posición fuerte y radical, que significa una recuperación plena de los itinerarios múltiples y diferenciados emprendidos por la persona que conoce*". "La función de la persona está claramente definida, y hace referencia a la construcción activa y al uso original del conocimiento en los contextos de referencia" (Alberici y Serreri; 2006).-

Hay pues, en esta interpretación concreta de la naturaleza del proceso de conocimiento una clara *posición gnoseológica*. Esta se condensa en las preguntas relativas no sólo respecto a cómo conocemos, qué conocemos y cómo utilizamos el conocimiento, sino también en por qué. La emergencia de la "competencia estratégica" (la de aprender a aprender y su mantenimiento a lo largo de la vida, junto con la de autonomía e iniciativa personal), significa tomar posición respecto del tema de los procesos de conocimiento y del objeto de conocimiento. Y la relación que caracteriza el pensamiento y la acción conduce a definir como acción competente, que produce resultados estratégicos, la que se describe en términos de *práctica reflexiva*. "El conocimiento se manifiesta en la acción y la acción provoca el conocimiento, relación circular entre pensamiento y acción" (Alberici y Serreri; 2006), que desemboca en un saber actuar en distintos contextos de forma reflexiva y con sentido.-

De lo anteriormente expuesto, se deriva también una *concepción axiológica* definida, caracterizada por dos ideas clave: por un lado, la centralidad de la persona, y por otro, una visión ampliada de los saberes. "La orientación antropocéntrica en el ámbito de la formación hace referencia a la centralidad asignada a las necesidades de la que es portadora la persona, y se conjuga con la opción a favor del derecho de aprendizaje" (Alberici y Serreri; 2006).-

La calidad estratégica que ahora asume el aprendizaje constituye una noción central que aporta un horizonte de sentido. Nos permite interpretar la práctica pedagógica según una modalidad que, rechazando una lógica determinista, se enriquece con la continua construcción de significado. La concepción gnoseológica, basada en las nociones de saber/conocimiento en acción, reflexividad, la importancia de la motivación y la voluntad, ofrece dimensiones sensibles al discurso pedagógico, pues pueden ser pensadas como una base en que la acción formativa puede intervenir con carácter de intencionalidad.-

En la construcción del conocimiento y el comportamiento estratégico no intervienen solamente factores cognitivos; también motivacionales, metacognitivos y socio-culturales. Por ello, las nociones de autorregulación y autocontrol entran a jugar un papel vital en su construcción, y tienen que ver con el conocimiento de sí mismo y con las mediaciones que los docentes, otros sujetos y las herramientas de la cultura pueden aportar tanto para la toma de conciencia como para el desarrollo de estrategias.-

En consecuencia, un proyecto curricular para la educación secundaria no puede sólo apuntar al trabajo con los estudiantes, individual o colectivamente considerados; también debe incorporar el trabajo con los docentes, construyendo articulaciones que posibiliten el logro de autonomía en la gestión del conocimiento. Esto nos lleva a que es necesario trabajar sobre ciertos rasgos básicos de un currículo de educación secundaria que persiga estos fines, tales como la posibilidad de fomentar el establecimiento de relaciones interdisciplinarias, la transferencia del conocimiento a diferentes contextos, el equilibrio entre conocimiento conceptual y conocimiento procedimental, el desarrollo de las capacidades de autorregulación y metacognición como intenciones educativas del profesorado del nivel, la modificación de metodologías y evaluación para promoverlas. Pero la concreción de estos rasgos curriculares básicos en la realidad del trabajo institucional y áulico dependerá, desde luego, de cuánto acercamiento pueda lograrse entre el "currículum prescripto" y el "currículum gestionado", tal como señalaremos en el capítulo correspondiente.-

En otros términos, si se pretenden procesos y comportamientos autónomos en los estudiantes, también hay que pretenderlos en los profesores en primer lugar. Estos deben llegar a ser ellos mismos estratégicos, de manera tal que luego, en su forma de enseñar, planifiquen cuidadosamente el traspaso del control que permitirá a los estudiantes apropiarse progresivamente de la regulación de su propio aprendizaje. En esto, la noción de "competencias" pasará a jugar un rol pedagógico fundamental.-

### C. FUNDAMENTOS PSICO- SOCIOLOGICOS.

Desde el punto de vista psico-sociológico, la necesidad de elaborar una nueva estructura curricular y una diferente organización institucional para la escuela secundaria actual, reconoce un fuerte impulso en dos factores principales: una particular necesidad de buscar estrategias específicas de atención para la población propia de dichas escuelas, es decir, la población adolescente, muchas veces en situación de *vulnerabilidad social y cultural*, y una fuerte presión, tanto social como política, hacia una *dinámica de retención escolar*. Respecto del primer factor mencionado, puede decirse que es justamente la población adolescente la que recibe y expresa la ruptura entre dos culturas diferentes de escolarización, las de la escuela primaria y la secundaria. En la primera, predomina una cultura pedagógico-institucional centrada más en la atención y control de los procesos de socialización del niño/a, mientras que en la segunda la orientación prevalente es de tipo académica, con fuertes rasgos de balcanización al decir de Hargreaves (fragmentación y aislamiento). En lo que se refiere al segundo factor, puede afirmarse que es justamente la población adolescente la que más tensión experimenta en la estructuración de su identidad social, por cuanto están entre los polos de la uniformidad y la diversidad sociocultural. La aparición de las llamadas tecnologías emergentes produce el fenómeno conocido como "jóvenes sin fronteras", caracterizado por una población que deja de pertenecer a un lugar concreto y va atravesando esferas sociales y culturales cambiantes, con una pluralidad de lenguajes y subculturas, pero que, a la vez, no vive la adolescencia de una manera única y común sino que la perciben y practican de modo específico según cada grupo social. En consecuencia, los proyectos curriculares que se elaboren para atender el complejo tránsito de los adolescentes por la escuela deberán considerar, entre otros aspectos, la tensión entre exclusión y retención, que impacta fuertemente sobre las reales posibilidades de democratización del sistema y que condiciona las

opciones futuras de participación social que se les presentan a los jóvenes en la sociedad (Krichesky y otros; 1999).-

Además, al extender la obligatoriedad escolar, los sistemas educativos deben tratar por todos los medios de *favorecer las trayectorias escolares de los alumnos* para lograr mayor retención, otorgándole centralidad al tema de las trayectorias escolares "reales" de los jóvenes. Por "*trayectoria escolar*" se entiende el tipo de recorrido que los alumnos realizan por cursos, ciclos y niveles a lo largo de su biografía escolar, recorrido que en un principio, y en la mayoría de los casos, es totalmente homogéneo para todos los alumnos por igual, ya que tanto el formato escolar (o sea, los criterios para el agrupamiento de alumnos, los tiempos de enseñanza, los espacios adecuados o apropiados, las secuencias de trabajo) como las propuestas de enseñanza, son las mismas para toda la población de una misma institución. Pero existen casos (y cada vez esta realidad es mayor), en que los alumnos no pueden seguir sencillamente la trayectoria común. Por diversas circunstancias, se producen quiebres o rupturas en su posibilidad de seguir una trayectoria común preestablecida. Y aquí es cuando aparece la necesidad de encarar una acción institucional colectiva y sistemática que opere efectivamente sobre las discontinuidades y quiebres de las experiencias escolares de los alumnos, de modo de resguardar su derecho a aprender, y que también modifique las representaciones que de éstos tienen los docentes. Por ello, ya no será importante sólo la función docente, entendida stricto sensu, sino la aparición e integración fuerte de otras funciones, como la del orientador-tutor, siendo todos los docentes y directivos de la escuela responsables de ella. Ellos están "involucrados en" y "concernidos por" ella, a diferencia de lo que ocurría anteriormente, en que se observaba una relación de externalidad, casi fronteriza, de la función de orientación y tutoría respecto del resto del currículo y su enseñanza, en donde la preocupación central pasaba por la resolución de problemas de rendimiento escolar obstaculizadores del aprendizaje. Hoy en día es una función propia del equipo docente y de gestión, forma parte de sus objetivos y estrategias pedagógicas en el aula y en la escuela. Además, en la tendencia actual de estructuración de los ciclos de la educación secundaria, se recurre al principio de mayor homogeneidad y amplitud en la conformación del ciclo básico común, ofreciendo conocimientos y competencias amplias y generales que permiten un mayor margen de tiempo para la toma de decisiones y facilitan oportunidades de continuar aprendiendo en las distintas orientaciones por las que los alumnos podrán optar posteriormente, según sus necesidades e intereses particulares. Ahora bien, el principio citado entra a interactuar con la progresiva diferenciación que experimentan los púberes y adolescentes, generando así una serie de situaciones problemáticas, las que será necesario resolver no sólo desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje, sino también desde el análisis y reflexión propios de cada alumno, desde su propio proceso de toma de decisiones, desde su propio proceso de desarrollo personal, y esto excede la función docente entendida en un sentido clásico y abre la función de orientación y tutoría. (Krichesky y otros; 1999).-

Finalmente, puede decirse que el apoyo a las trayectorias escolares reales de los jóvenes hace imperioso la adopción de otros tipos de medidas, que ensambren la accesibilidad de los jóvenes a la escuela con sus situaciones reales de vida y trabajo. De otro modo no tendría sentido hablar de extensión de la obligatoriedad. Por ello habrá que pensar en:

- Dispositivos de acompañamiento y apoyo escolar efectivo en el ingreso y la primera etapa del Ciclo Básico.
- Diseño y creación de estrategias de aceleración y formatos específicos para alumnos con sobreedad, trabajadores, madres y padres, poblaciones migrantes, adultos, repitentes, con necesidades educativas especiales, etc..
- Dispositivos específicos de apoyo escolar para los alumnos con dificultades, paralelos a la cursada de clases comunes (clases de apoyo o reforzamiento u otros).
- Estrategias para la finalización de la secundaria de alumnos que, habiendo egresado de la escuela, adeuden algunas materias para completar su escolaridad obligatoria, o hayan quedado rezagados.
- Educación domiciliaria y hospitalaria.
- Intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos, así como organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios. (Lineamientos Políticos y Criterios para la Educación Secundaria – Ministerio de Educación de la Nación – 2009).-

#### D. LINEAMIENTOS PEDAGOGICOS DERIVADOS DE LOS FUNDAMENTOS PRECEDENTES.-

De todo lo hasta aquí expuesto, pueden derivarse algunos *principios pedagógicos fundamentales a tener en cuenta en la estructuración curricular de la nueva educación secundaria*. Ellos implican que las instituciones de educación secundaria asuman las circunstancias que caracterizan la vida social y cultural de nuestra época y las condiciones bajo las cuales las personas se desarrollan en la actualidad, esto es que:

- ✚ Reconstruyan la idea de formación, entendiéndola como un proceso que se alarga a toda la vida, que va alcanzando distintos grados o niveles de conciencia, complejidad, perspectivismo y eficacia en los procedimientos utilizados y los saberes logrados.
- ✚ Asuman una nueva visión del alumno y del proceso de aprendizaje en su conjunto, que reequilibre el tradicional sentido homogeneizador de la escuela media con la posibilidad de brindar experiencias formativas más acordes a las propias necesidades e intereses de los sujetos concretos, centrándose en una dinámica de apoyo al desarrollo personal del estudiante.
- ✚ Se planteen objetivos formativos dirigidos al mediano y largo plazo, en los que la tarea formativa llevada a cabo sea capaz de producir en los sujetos deseos por

seguir aprendiendo, aperturas que lo involucren en procesos de mejora constante, desarrollo de actitudes y competencias que lo habiliten para seguir aprendiendo por sus propios medios.

- ✚ Mantengan una orientación basada en el desarrollo personal de las competencias y capacidades de alto nivel de los sujetos como las de pensamiento crítico, resolución de problemas, pensamiento creativo, comprensión y organización de la información, planificación y organización de la propia tarea, evaluación de procesos y resultados, y competencias actitudinales necesarias para el desempeño como persona, como trabajador y como ciudadano.
- ✚ Incorporen actividades formativas que permitan el abordaje, tratamiento y disfrute de la dinámica científica, social y cultural de nuestro tiempo (ferias y clubes de ciencias, deportes, música, teatro, literatura, arte, contacto con la naturaleza, actividades sociales), no sólo local y regional sino también nacional, a través del establecimiento de experiencias de intercambio que promuevan la cultura y las competencias globales de los estudiantes.
- ✚ Establezcan fuertes vínculos con el mundo del trabajo, fomentando la accesibilidad de los futuros egresados a diferentes tipos de ocupaciones, basada en el desarrollo de competencias estratégicas en los estudiantes y en su capacidad para diversificar la propia formación.
- ✚ Conciban la enseñanza y el aprendizaje como actividades estratégicas, supeditadas a procesos decisorios intencionales y conscientes, que tratan de ajustarlas a las condiciones contextuales y que requieren la implementación de autorregulaciones cognitivas que permitan planificar y supervisar las acciones emprendidas.
- ✚ Consideren el logro de autonomía en el aprendizaje de los estudiantes como finalidad de la enseñanza secundaria para promover personas cultas, ciudadanos críticos, trabajadores rigurosos, comprometidas socialmente y solidarias con el cuidado y preservación del medio ambiente.-

El desarrollo de la autonomía de los sujetos en la gestión del conocimiento y de los propios proyectos (personales o colectivos) de desarrollo, a través del despliegue de un comportamiento estratégico tanto en su rol de estudiantes como de sujetos socioculturales, debe convertirse en el propósito fundamental de la educación secundaria, en su intencionalidad formativa específica.-

Tal como señala el Documento sobre "Lineamientos Políticos y Criterios para la educación Secundaria" (MECyT.-2009), "repensar la enseñanza exige considerar los saberes a ser transmitidos en el presente, la relación que promueven esos saberes y los diferentes itinerarios que valdría la pena imaginar como recorridos de trabajo con el conocimiento, las diferentes formas posibles de agrupamiento de los estudiantes y la evaluación, en un proceso de mejora de la enseñanza secundaria" (pág. 9).-

Lo citado implica la atención prioritaria, desde el punto de vista pedagógico, de tres aspectos fundamentales, a saber:

- ✚ **La recuperación del valor del conocimiento para la formación de los jóvenes**, esto es, una selección de saberes que les permita ubicarse en un mundo y en sociedades altamente diversas y cambiantes, enriqueciendo sus visiones con las tradiciones y los conocimientos universales pero también con la posibilidad de contactarse con valores y saberes singulares locales, regionales, de otras culturas, conocimientos que lleven la indagación y la búsqueda hacia otros escenarios, otros entornos, otras alternativas.-
  
- ✚ **La inclusión de variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender.** Transcribimos aquí las indicaciones que al respecto aporta el Documento Nacional, clara expresión de que se buscan cambios sustanciales en la dinámica escolar:
  - "En las propuestas curriculares, se promoverán experiencias de aprendizaje variadas, que recorran diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, a través de formatos diversificados y procesos de enseñanza que reconozcan las diferentes formas en que los estudiantes aprenden.
  
  - Al mismo tiempo, estos formatos, deberán promover otras prácticas en las que la enseñanza favorezca la creatividad de los docentes en el marco de dinámicas profesionales renovadas, articuladas y cooperativas, en las instituciones del nivel.
  
  - En este esfuerzo por modificaciones no superficiales del trabajo escolar, se hace necesario plantear la apertura a nuevos recorridos formativos diversificados para el desarrollo de prácticas socio-culturales, de aproximación al mundo del trabajo, y de vinculación con los estudios superiores.
  
  - Estos recorridos podrán pensarse en tres grandes organizadores, entre otros posibles:
    - Recorridos en el marco de la estructura curricular por disciplinas<sup>5</sup> (Artículo 32 inc. a) y c) de la LEN), y de la carga horaria acordada, produciendo variaciones en esas estructuras. Estas variaciones pueden plantearse respecto de la inclusión de la idea de *opcionalidad*, sea a nivel de disciplinas o de más de un recorrido posible a elegir dentro de ellas; la *cuatrimestralización*, los *formatos diversos para el desarrollo de la enseñanza* (talleres, ateneos, proyectos, etc), *la extensión de los ámbitos de aprendizaje* (cursadas en otras instituciones acreditadas por la escuela).

---

<sup>5</sup> Será objeto de futuros acuerdos avanzar sobre alternativas de rearticulación de contenidos para la definición de la cantidad de espacios curriculares óptima y sostenible organizacionalmente por año.

- Recorridos donde se enseñan saberes vinculados a otros campos (medio ambiente, salud, derechos humanos, política y ciudadanía, economía social, desarrollo local, alfabetizaciones tecnológicas.). Este recorrido y sus propuestas no suelen ser parte de la estructura curricular, y no responderían a la graduación y anualización clásica en que se organiza la escolaridad. La construcción de la propuesta se podría hacer entre docentes y alumnos.
- Los agrupamientos no serían los mismos que los de cada sección o división, se organizarían por ciclo para producir otras relaciones entre los alumnos.
- Se incorporarían otros lugares, por fuera de la escuela, por los que los alumnos pueden transitar con los profesores, solos o con otros actores de la comunidad, de otros ámbitos del estado, organizaciones sociales unidades productivas, etc..-
- Un tercer recorrido refiere a la consolidación, ajuste y ampliación de la experiencia de los Centros de Actividades Juveniles u otras formas o denominaciones que adopte este tipo de iniciativas, "orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la actividad solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura" (Artículo 32 inc. e) de la LEN). Se constituyen en un recorrido, en tanto se trata de una experiencia más de formación, dentro de la propuesta escolar". (MECyT.- 2009 – Pág. 10 y 11).-

✚ **La revisión integral de la problemática de la evaluación**, lo cual implica tener en cuenta dos conceptos clave: se buscan calidad y exigencia con la nueva propuesta, y la evaluación deberá reflejar en qué medida ambos se logran (tanto en el aprendizaje como en la enseñanza), o cuál es la distancia entre ambos y los resultados efectivamente observados y a qué factores se debe. Evidentemente, será necesario superar una concepción de evaluación desvinculada de las experiencias de formación muchas veces ofrecidas, centrada en la apreciación de productos memorísticos, y hacerla progresar hacia la captación de la calidad de la producción académica completa de los alumnos, sobre la base de pautas de exigencia acordadas entre docentes y estudiantes, que vayan en un nivel creciente de responsabilidad y de revisión crítica de los aprendizajes y de la enseñanza.-



E. PERFIL DEL EGRESADO SEGÚN FUNDAMENTOS FILOSOFICOS, PSICOSOCIOLOGICOS Y PEDAGOGICOS EXPRESADOS.

Los fundamentos anteriormente expuestos deben traducirse en una imagen que exprese, a nivel de los resultados de aprendizaje esperados, los logros perseguidos con la implementación de la nueva propuesta de EDUCACION SECUNDARIA para el Colegio Nacional de Monserrat.-

Puesto que la elaboración de un Perfil del Egresado implica la descripción de los conocimientos generales, competencias concretas y actitudes básicas de que dispondrán los alumnos al terminar el cursado de la Escuela Secundaria, se presenta el mismo dividido en los mencionados aspectos pero aclarando que la división es sólo a fines de mejor expresión de dichos componentes, ya que se supone que, entre todos ellos, debe haberse logrado una articulación e integración significativa al finalizar el paso por la experiencia escolar.-

Así pues puede decirse que, al terminar la EDUCACION SECUNDARIA, se espera que los egresados del Colegio Nacional de Monserrat hayan adquirido **conocimientos** sobre:

- Las estructuras políticas, espacios económicos, poblaciones, áreas culturales y ambientes del mundo en su conformación, articulación, sistemas de relaciones, similitudes y diversidad.-
- Procesos socioeconómicos, políticos y culturales propios de nuestro país, contextualizados en un marco americano y mundial.-
- La dinámica económica de las sociedades en la actualidad, y la aplicación de algunos conceptos económicos básicos al análisis de procesos y casos específicos.-
- Los vínculos entre la realidad contemporánea y los procesos históricos generatrices.-
- Las diferentes tradiciones, paradigmas y corrientes de pensamiento políticas, sociales y científicas contemporáneas.-
- Los diferentes modelos de construcción, verificación y validación de conocimientos en las diferentes áreas del saber y del quehacer humanos.-
- Los fundamentos filosóficos de las principales tendencias presentes en el mundo contemporáneo.-
- El surgimiento y desarrollo histórico de la noción de democracia, sus planteos actuales y su relación con conceptos como ciudadanía responsable, inclusión social, justicia e igualdad de oportunidades.-
- Las continuidades, rupturas y transformaciones experimentadas en la época actual respecto del pasado, en el contexto mundial, regional y argentino en particular, desde una perspectiva de complejidad en la que se rescatan los actores, sus proyectos, sus tramas de interrelaciones e intereses, sus pugnas y consensos básicos.-
- El contenido y las formas de práctica de valores aceptados universalmente, así como el pluralismo de las valoraciones según las culturas.-

- Las formas de actuar y argumentar en defensa de los derechos humanos, reconociendo situaciones de violación de los mismos y rechazo de toda forma de discriminación sexual, de etnia, credo, ideología política, etc..-
- Las diversas formas de intervenir como ciudadanos responsables, haciendo un uso eficaz de los mecanismos y procedimientos de participación en la vida democrática.-
- Las fuentes, alcances, posibilidades y límites del conocimiento humano en las diversas áreas del saber y del quehacer.-
- Las principales teorías científicas y supuestos filosóficos que explican el comportamiento individual y social.-
- La aplicación de los conceptos y teorías adquiridos a la comprensión de sí mismo y de los que lo rodean.-
- Las formas de cuidado y preservación personal y colectiva de bienes y patrimonios históricos, sociales, culturales, tanto locales como nacionales e internacionales.-
- Las complejas relaciones entre el hombre y su entorno natural y sociocultural, como así también las consecuencias de la intervención humana sobre dicho entorno a corto, mediano y largo plazo.-
- La corporeidad y motricidad propia y de las/los otros, en cuanto a los cambios y continuidades en las dimensiones cognitiva, sensorial, emocional, social y motriz; los mecanismos de estructuración de la identidad y el desarrollo de estilos de vida saludables que integren la recreación activa y el cuidado del ambiente.
- Las nociones de multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad y su relación con valores y prácticas de tolerancia, apertura, flexibilidad, no discriminación, tanto en la convivencia institucional específica como en espacios públicos y privados de diverso tipo.-
- Los procesos de comunicación en diversos niveles de la vida personal y colectiva: individual, pequeños grupos, institucional, comunicación de masas. El importante papel que juegan en el contexto temporal, espacial y cultural actual los medios de comunicación disponibles.-
- La lengua y su significatividad en función del contexto y la intencionalidad. La influencia del emisor según el uso que se hace de la palabra de acuerdo al propósito que persigue con el mismo.
- Uso personal y social de la lengua; creación y recreación lingüística.
- La educación lingüística en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa, lo que incluye la enseñanza de la lengua.
- La responsabilidad social que comporta todo emprendimiento personal o colectivo que se desarrolle a partir de un proyecto particular.-
- La corporeidad y motricidad propia y de las/los otros, en cuanto a los cambios y continuidades en las dimensiones cognitiva, sensorial, emocional, social y motriz; los mecanismos de estructuración de la identidad y el desarrollo de estilos de vida saludables que integren la recreación activa y el cuidado del ambiente.
- Otras lenguas actualmente habladas por grandes sectores de la población mundial, particularmente aquéllas que facilitan la comunicación a nivel internacional.
- Los saberes eruditos propios de la perspectiva humanista clásico-tradicional como de su recreación y replanteo.-

Asimismo, los egresados del Colegio Nacional de Monserrat serán personas **competentes** en:

- Resolver problemas, tanto cuantitativos como cualitativos, teóricos como prácticos, o socialmente relevantes.-

- Pensar críticamente, elaborando juicios propios que resultan del uso de criterios frente al análisis y evaluación de situaciones contextualizadas.-
- Realizar discriminaciones éticas sobre la base del análisis de situación.-
- Pensar científicamente, siendo capaces de identificar problemas, hipotetizar, diseñar modos y estrategias de comunicación de hipótesis y generar conclusiones válidas, todo ello en áreas de desempeño que tengan que ver con los diversos campos del saber y del quehacer humano.-
- Razonar matemáticamente, siendo capaces de representar situaciones- problema cotidianas o científicas mediante modelos matemáticos, hallar soluciones a las mismas y comunicarlas en lenguaje matemático.-
- Expresarse en distintos tipos de lenguajes.-
- Comprender y producir diversos tipos de textos.-
- Utilizar adecuadamente los productos tecnológicos, contextualizando su creación y evaluando los impactos de su uso.
- Proyectar, ya sea para resolver problemas, desarrollar visiones o crear un producto, tanto en el ámbito natural, social, cultural o tecnológico.-
- Tomar decisiones sobre la base de argumentos fundados en los distintos ámbitos de su vida (personal, familiar, laboral y social).-
- Trabajar cooperativamente.-
- Construir y usar conceptos, principios y modelos para interpretar e intervenir en procesos sociales y acciones individuales.-
- Reconocer los contextos sociales, históricos y epistemológicos en que se generan y desarrollan producciones lingüísticas, científicas y filosóficas, evaluando la incidencia de éstas últimas en la realidad social.-
- Comunicar mensajes en formatos apropiados, teniendo en cuenta intencionalidad, contexto y audiencia.-
- Autogestionar la adquisición y apropiación de conocimientos, autorregulando y controlando los propios procesos cognitivos en función del contexto y las demandas planteadas por las tareas, mediante la movilización de reflexión metacognitiva.-
- Gestionar proyectos personales o colectivos de desarrollo, estudio o trabajo.-
- Diseñar y llevar a cabo actuaciones estratégicas, que desemboquen en el logro de mayor autonomía tanto en la toma de decisiones como en la ejecución de tareas o producciones de diverso tipo.-
- Diseñar, gestionar e intervenir en proyectos individuales y colectivos, en ambientes urbanos y naturales, que incluyan prácticas corporales, ludomotrices y deportivas placenteras, libres de estereotipos de género, que propicien el uso creativo del tiempo libre y una mejor calidad de vida.-

Por último, puede decirse que el egresado de EDUCACION SECUNDARIA del Colegio Nacional de Monserrat será una persona en la que se destaquen como **actitudes** básicas:

- La incorporación y desarrollo de actitudes de cambio orientadas hacia la dignificación del ser humano en los niveles individual, familiar y social.-
- La elaboración de un modelo de aprendizaje que le permita seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, mejorando, ampliando y profundizando su propio proyecto formativo, y logrando aperturas cada vez más ricas en complejidad, perspectiva y grado de concientización.-
- Su capacidad de participación comprometida en la vida social, cultural, política y económica de su comunidad.-

- La utilización, de manera eficiente y éticamente aceptable, de las diversas alternativas y oportunidades que se presentan para definir, enriquecer, concretar, especificar, reorientar o reconvertir sus propios proyectos personales.-
- El desarrollo de las competencias cardinales fundamentales para elaborar y llevar adelante proyectos de diverso tipo que requieren de cooperación, trabajo conjunto, toma de decisiones compartidas, sobre la base del respeto por el otro y la comprensión de las posiciones divergentes.-
- La tendencia al análisis y reflexión sobre los factores de producción de los conflictos, sus orígenes y modos de solución, enfatizando la búsqueda y el encuentro de puntos de acuerdo constructores de consensos.-
- El rechazo de todo tipo de prejuicio, discriminación o estereotipo en diversos espacios de la vida, tanto pública como privada.-
- La inclinación hacia la puesta en acto de conductas prosociales, tendientes a brindar ayuda desinteresada a otros que la necesiten, aún cuando ello no implique ningún beneficio personal.-
- La opción por la justicia, la solidaridad y la responsabilidad social, en todos los actos que tengan que ver con el comportamiento como ciudadano.-
- La voluntad requerida para desempeñar sus tareas y deberes de forma correcta, y estar dispuesto a invertir el esfuerzo que sea necesario para ello.-
- La capacidad emocional para enfrentar la toma de decisiones en la incertidumbre y la actuación en la urgencia.-
- El cuidado y disfrute de la propia corporeidad y la aceptación de la posibilidad de que la/el otro pueda expresarse en todo momento tal cual es, en cuanto cuerpo, en tanto identidad, en tanto diferente.
- La búsqueda y defensa activa de la paz como condición social básica para el desarrollo de las posibilidades creativas y productivas de las personas y la comunidad.
- La responsabilidad frente al descubrimiento y desarrollo de su propia sexualidad y de la de los otros, afirmando las opciones vinculadas a comportamientos preventivos y de promoción en materia de vivencia de una sexualidad sana y responsable.
- La tolerancia basada en la comprensión hacia diversas cuestiones de género en tanto construcción cultural de una sociedad dada.-

## CAPITULO III

### ESTRUCTURA CURRICULAR DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DL COLEGIO NACIONAL DE MONSERRAT.

En este capítulo se presenta una explicación general acerca de la estructura curricular básica que tendrá el nuevo Plan de Estudios del Colegio Nacional de Monserrat, dentro del marco de trabajo de la orientación Humanística, equivalente a la de Humanidades y Ciencias Sociales planteada a nivel nacional. Ésta ha sido *la orientación adoptada para elaborar el nuevo Plan*, y se la interpreta como un gran itinerario formativo que comparte elementos comunes con el resto de las orientaciones de la Escuela Secundaria Orientada argentina, pero a la vez contiene un énfasis en determinado sector de los saberes y quehaceres humanos (el de las Ciencias Sociales y Humanas), que pretende resaltar cierta diferenciación respecto del resto de las orientaciones. Todas las orientaciones de la ESO poseen una estructura curricular propia, constituida por finalidades y contenidos comunes y específicos, siendo lo propio de la Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades *"brindar a los estudiantes conceptos y categorías de análisis sobre las sociedades, los territorios, las culturas y las representaciones éticas y morales, así como una mirada crítica acerca de las formas de construcción del conocimiento social y humanístico. Todo ello en el marco de una relación pedagógica que estreche los vínculos entre profesores y alumnos, estimule el interés y la curiosidad por el conocimiento, mediante la problematización de los temas propuestos y la explicitación, puesta en debate y eventual reformulación de los saberes y marcos de análisis de los estudiantes"* (Marco de Referencia para la Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades, Ministerio de Educación de la Nación, 2010).-

En el capítulo siguiente (IV), se explicará detalladamente la concepción de Currículum a la que adhiere la elaboración de la presente propuesta formativa. En esta sección, nos concentraremos principalmente en describir las características generales y niveles constitutivos de la misma, para luego fundamentarla desde el punto de vista de la teoría curricular subyacente y explicitar la organización pedagógica a la que da lugar, como así también el Plan de Estudios resultante.-

Una **estructura curricular** constituye una matriz de diseño que permite encarar, sobre la base de criterios definidos previamente, una organización, jerarquización y distribución de los contenidos y experiencias de distinto tipo a trabajar durante el paso de los alumnos por la escuela secundaria. Los criterios a tener en cuenta para el diseño de la nueva matriz curricular serán:

- ✓ **La recuperación del valor del conocimiento para la formación de los jóvenes**, esto es, una selección de saberes que les permita ubicarse en un mundo y en sociedades altamente diversas y cambiantes, enriqueciendo sus visiones con las tradiciones y los conocimientos universales pero también con la posibilidad de contactarse con valores y saberes singulares locales, regionales, de otras culturas, conocimientos que lleven la indagación y la búsqueda hacia otros escenarios, otros entornos, otras alternativas.-
- ✓ **La importancia y realce de la perspectiva humanista**, entendiendo la misma como una propuesta en que la educación tenga valor y sentido por su importancia directa para las personas en tanto sujetos y actores socioculturales, y no sólo porque representen una contribución importante a la política o la economía de un país o una región. Importa educar a las personas en sí mismas, por su propio valor, para que se reconozcan como actores y sean capaces de reinterpretar su identidad y fortalecer la identidad compartida con los otros, brindándoles un horizonte de mejora de la calidad de su vida, dotándolos de capacidades, herramientas y recursos que faciliten sus actuaciones en este mundo, y posibilitándoles el acceso a sociedades con mayores oportunidades de inclusión.-
- ✓ **La inclusión de variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender**, en los que se promuevan experiencias de aprendizaje variadas, que recorran diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, a través de formatos diversificados y procesos de enseñanza que reconozcan las diferentes formas en que los estudiantes aprenden.-

Toda estructura implica el uso de una serie de organizadores para poder proceder a su armado. La estructura curricular del nuevo Plan de Estudios del Colegio Nacional de Monserrat estará basada en el empleo de una serie de **organizadores curriculares** en su diseño, que se irán definiendo en sentido vertical (del todo hacia las partes). Los organizadores curriculares constituyen elementos o herramientas de diseño que se emplean en la construcción de los proyectos curriculares, que permiten el agrupamiento de contenidos y experiencias en unidades de sentido y en sucesivos niveles de abarcatividad, pasando de la matriz curricular general del Plan a la especificidad del programa de estudios de cada una de las unidades que lo constituyen. Le otorgan orden y dirección a la selección de contenidos y experiencias realizada, dándole a la estructura curricular un formato determinado que tendrá mucho que ver con las formas de trabajo y organización de los profesores, además de con las necesidades de los alumnos. Así por ejemplo, cuando se dice que una propuesta curricular está constituida en base a ciclos, campos de formación, ejes centrales y unidades curriculares, se está haciendo alusión a los diversos organizadores curriculares que van estructurando dicha propuesta. Constituyen algo así como marcos apriorísticos dentro de los que se insertan y organizan selecciones muy concretas de contenidos, metodologías, criterios, principios de acción, etc..-

Como en un proceso de diseño de la matriz curricular de un Plan de Estudios es importante tener en claro en qué consiste y cuál es el alcance de cada organizador empleado en su construcción, es necesario partir de una serie de definiciones básicas de los mismos. En sentido vertical, los organizadores curriculares seleccionados para constituir la estructura del nuevo Plan de Estudios son:

- **Ciclos que abarcará la formación**
- **Campos de Formación**
- **Ejes centrales de formación**
- **Unidades Curriculares específicas**

## **A. CICLOS QUE ABARCARA LA FORMACION:**

Los ciclos constituyen organizadores curriculares que jalonan la formación en instancias temporales de abordaje más general o más específico de los saberes que incluyen, aclarando que más "general" no significa más superficial o con menos profundidad, sino apuntando a la captación y comprensión de los principios más generales de contenido que luego se pueden aplicar en diversos campos y contextos. Permiten una integración mayor de contenidos y saberes provenientes de diferentes campos de formación en torno a tres finalidades básicas: la formación general del estudiante en la dinámica socio-cultural y ética de su tiempo existencial; el planteo de las bases disciplinares fundamentales de los saberes científicos y tecnológicos; y finalmente la acentuación de los saberes y enfoques con una orientación en particular, la humanística y social. De allí que los ciclos constitutivos de la estructura curricular del nuevo Plan de Estudios serán:

- **Ciclo Básico y de Formación General:** Constituye una instancia en la que se retoman con mayor profundidad y se completan los contenidos y experiencias educativas de la Educación Primaria previa, y se inicia a los alumnos en una nueva modalidad de cursado y de cultura pedagógica e institucional propia de la escolarización secundaria.-
- **Ciclo de Formación de Fundamento:** Este ciclo trabaja con preferencia sobre la adquisición y desarrollo de importantes capacidades y competencias de los sujetos, como las de pensamiento crítico y creativo, la comunicación, la resolución de problemas, la toma de decisiones en base al desarrollo de criterios fundados, la integración y aplicación de conocimientos provenientes de distintos campos y disciplinas.-
- **Ciclo de Formación Específica:** Constituye un ciclo en el que se produce una contextualización concreta de los saberes y experiencias trabajados en los ciclos anteriores, de manera de referir los mismos a los particulares modos de producción, verificación, validación y distribución de conocimientos vigentes dentro del área de las Humanidades y de todos los quehaceres sociales y productivos vinculados a las mismas. Representa, en tanto ciclo, una forma de diferenciación curricular en la que los contenidos y experiencias educativas se separan un tanto de los generales y comunes para todos los alumnos de la educación secundaria, y se centran en mayor medida en los apropiados a los intereses y necesidades de los alumnos que eligieron dicha orientación.-

Los ciclos no son sucesivos sino coexistentes en la estructura del Plan de Estudios, sólo que con una gradación diferente según cuál sea el momento del proceso formativo en el que se encuentra el alumno. Así, en los tres primeros años predomina ampliamente el Ciclo Básico, en los dos años siguientes lo hace en mayor medida el Ciclo de Formación de Fundamento y luego, en los dos últimos, el Ciclo de Formación Específica. Pero pese al predominio de uno determinado en un momento dado, los otros dos no desaparecen sino que declinan un poco su peso en carga horaria.

Entre los tres contribuyen al logro del fin primordial de la educación secundaria argentina, es decir, la formación de ciudadanos críticos y responsables, la preparación para la prosecución de estudios superiores y la incorporación al mundo del trabajo.-

## **B. CAMPOS DE FORMACION:**

Los campos de formación constituyen grandes conjuntos de saberes integrados por diversos espacios o unidades curriculares cada uno, en los que podemos distinguir ciertas dimensiones comunes. Dichos campos reúnen unidades curriculares que comparten un objeto de conocimiento, similares preocupaciones y perspectivas teóricas y modalidades epistemológicas. Puede decirse que es posible apreciar una estructura sustantiva (o conceptual), y una estructura sintáctica (o metodológica) que aparecen en la base de cada uno de los espacios o unidades que constituyen un campo determinado, como así también un lenguaje específico y un sistema de símbolos especializado que crea un ámbito de significaciones propias, que lo distingue de los demás campos, junto con cierta tonalidad o dinamismo emocional y estético exclusivo. Además, estos campos son importantes y útiles guías para determinar las áreas de formación que integrarán el Plan de Estudios, las que a su vez se constituirán en la base para promover determinadas formas de socialización y organización del trabajo docente en las escuelas, por ejemplo en base a Departamentos (que generalmente coinciden con dichos campos), y mejores posibilidades de articulación institucional. Dichos campos son los siguientes:

- ***Campo de Formación General*** (FG)
- ***Campo de Formación Humanística*** (FH)
- ***Campo de Formación Científico-Tecnológica*** (FCT)
- ***Social y Cultural*** (FSC) ***Campo de Formación***
- ***Campo de Formación Metodológica*** (FM)

Los campos de formación están presentes a lo largo de todo el Plan de Estudios, manteniendo siempre un equilibrio en cuanto a su proporción a lo largo de los años. Organizan los conocimientos y saberes en agrupaciones racionales, articulando los mismos en torno a ejes específicos y epistemologías similares, permitiendo por ello luego una aplicación de los mismos mucho más contextualizada en la vida real.-



### **C. EJES CENTRALES DE FORMACION:**

Los ejes centrales de formación nuclea n o aglutinan objetivos y contenidos. Garantizan que ninguna dimensión o aspecto importante para la formación quede fuera de consideración, constituyendo las "bisagras" de articulación entre objetivos generales, ciclos, campos de formación y contenidos de los diversos espacios curriculares, ya que los atraviesan a todos ellos. Los ejes centrales aglutinantes representan y se corresponden con importantes y complejas dimensiones tanto de la persona como del mundo físico y social, dimensiones que re-presentan aspectos importantes de lo que es vivir en la época actual. Constituyen núcleos de cuestiones insoslayables, que hasta se traducen en verdaderas preocupaciones sociales y culturales, ya que no es posible hoy, por ejemplo, dejar de lado el papel de la expresión y comunicación (tanto personal como colectiva), la emergencia de nuevas formas de ciudadanía como expresión de la relación entre persona y sociedad, la necesidad imperiosa de cuidado del medio ambiente y de la salud individual y colectiva de manera de propender al bienestar, el impresionante avance tecnológico y su impacto sobre el hombre, el conocimiento y los valores. Así pues, estas dimensiones, traducidas en ejes aglutinantes de contenidos y experiencias, constituyen el contexto y trasfondo dentro del cual adquieren determinado sentido y valor los contenidos de la escuela secundaria, puesto que es dentro de ellos donde habrá que hacer jugar la selección y organización de saberes y experiencias educativas de los alumnos, de modo que éstos resulten bien preparados para enfrentar el contexto epocal en el que les toca vivir. Los ejes centrales de formación son los siguientes:

- *Los aportes de los saberes clásicos eruditos y científicos contemporáneos para el conocimiento, comprensión y transformación del mundo actual.*
- *La importancia de la formación en valores como base de conductas éticas y democráticas a nivel individual y social.*
- *La significación de las competencias lingüísticas como medio de expresión y comunicación de ideas y perspectivas.*
- *El desarrollo de los aspectos estéticos como expresión del pensamiento creativo y apertura a la creación, producción y goce del arte en sus diversas manifestaciones.*

- *La construcción de la subjetividad en sus dimensiones biológica, psicosocial y cultural.*
- *La construcción de una ciudadanía plena y consciente de sus derechos, obligaciones y compromisos.*
- *La relación con las tecnologías y sus herramientas tanto en su dimensión expresivo-comunicativa como procedimental.*

#### **D. UNIDADES CURRICULARES:**

Se abarca con esta denominación a las tradicionales disciplinas, como así también a propuestas de aprendizaje que revisten otros formatos y tiempos pedagógicos distintos, pero que son tan valiosas como las disciplinas en cuanto a su potencia formativa se refiere (talleres; seminarios; proyectos de diverso tipo; laboratorio; etc.). Constituyen siempre recortes de contenidos y experiencias en función de determinados criterios y del tiempo disponible para su dictado. Son los encargados de concretizar, a pie de aula, las finalidades formativas establecidas para cada ciclo, campo de formación y área a los que pertenecen. Son aquéllos en los que se hacen más visibles y activos los requerimientos de apertura, accesibilidad, adaptabilidad y pertinencia que pesan sobre las propuestas formativas actuales.

En el ANEXO I se definen y caracterizan las unidades curriculares según los distintos formatos que podrían adoptar.-

**MATRIZ CURRICULAR BASICA DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DEL COLEGIO NACIONAL DE MONSERRAT.**

La articulación entre los organizadores curriculares citados se traduce en la siguiente matriz curricular, que se presenta con formato de cuadro para su mejor visualización:

	<b>Formación General</b>	<b>Formación Humanística</b>	<b>Formación Científico-Tecnológica</b>	<b>Formación Social y Cultural</b>	<b>Formación Metodológica</b>
<b>Ciclo Básico y de Formación Gral.</b>	Lengua y Literatura Matemática Formación Estética Educación Física Geografía Espacios Optativos	Historia Lengua y Cultura Latinas Lengua y Cultura Griegas Espacios Optativos	Ciencias Naturales Espacios Optativos	Inglés Formación Ética y Cívica Espacios Optativos	Estrategias de Aprendizaje y Estudio e Informática Filosofía Espacios Optativos
<b>Ciclo de Formación de Fundamento</b>	Lengua y Literatura Matemática Plástica Educación Física Geografía Espacios Optativos	Lengua y Cultura Latinas Historia Lengua y Cultura Griegas Espacios Optativos	Ciencias Naturales Espacios Optativos	Inglés Espacios Optativos	Espacio para optativas
<b>Ciclo de Formación Específica.</b>	Lengua y Literatura Educación Física Espacios Optativos	Filosofía Lengua y Cultura Latinas Lengua y Cultura Griegas Psicología Antropología Cultural Espacios Optativos	Álgebra Estadística y Probabilidades Trigonometría Geometría Análisis Matemático y Geometría Análítica Biología Química Física Espacios Optativos	Inglés Historia de la Cultura Elementos de derecho y Derecho Constitucional Argentino Sociología Economía Política Francés Espacios Optativos	Estrategias de Aprendizaje y Estudio e Informática Metodología de la Investigación Espacios Optativos

Completando dicha matriz con la distribución por año lectivo de cada unidad curricular y su correspondiente carga horaria, se obtiene el siguiente cuadro:

	AÑO 1	AÑO 2	AÑO 3	AÑO 4	AÑO 5	AÑO 6	AÑO 7
	CICLO BASICO Y DE FORMACION GENERAL		CICLO DE FORMACION DE FUNDAMENTO		CICLO DE FORMACION ESPECIFICA		
<b>CAMPO DE FORMACION GENERAL</b>	Lengua y Literatura Castellanas 5	Lengua y Literatura Castellanas 5	Lengua y Literatura Castellanas 4	Lengua y Literatura Castellanas 5	Lengua y Literatura Castellanas 4	Lengua y Literatura Castellanas 3	Lengua y Literatura Castellanas 3
	Formación Estética 4	Formación Estética 4	Formación Estética 4	Formación Estética 4			
	Educación Física, Recreación y Deporte 2	Educación Física, Recreación y Deporte 2	Educación Física, Recreación y Deporte 2	Educación Física, Recreación y Deporte 2	Educación Física, Recreación y Deporte 2	Educación Física, Recreación y Deporte 2	Educación Física, Recreación y Deporte 2
	Matemática 4	Matemática 4	Matemática 4	Matemática 6			
	Geografía 3	Geografía 3	Geografía 3	Geografía 3	Geografía 3		
	Espacios Optativos 2	Espacios Optativos 2	Espacios Optativos 2	Espacios Optativos 2	Espacios Optativos 2	Espacios Optativos 2	Espacios Optativos 2
<b>CAMPO DE FORMACION HUMANISTIC A</b>	Historia 3	Historia 3	Historia 4	Historia 4	Historia 4	Historia 3	Historia 3
	Lengua y Cultura Latinas 4	Lengua y Cultura Latinas 4	Lengua y Cultura Latinas 4	Lengua y Cultura Latinas 5	Lengua y Cultura Griegas 3	Lengua y Cultura Griegas 3	Lengua y Cultura Griegas 3
						Filosofía 4	Filosofía 4
							Antropología Cultural ( 1er Cuatrim) y Psicología (2do. Cuatrim) 3
	Espacios Optativos 2	Espacios Optativos 2	Espacios Optativos 2	Espacios Optativos 2	Espacios Optativos 2	Espacios Optativos 2	Espacios Optativos 2
<b>CAMPO DE FORMACION CIENTIFICO-</b>	Ciencias Naturales 3	Ciencias Naturales 3	Ciencias Naturales 3	Biología 3	Biología 3	Biología 3	Física 3
				Físico-	Físico-	Física	Química

<b>TECNOLOGIC A</b>				Química 3	Química 3  Matemática 5	3  Química 3  Matemática 4	3  Matemática 4
	Espacios Optativos 2	Espacios Optativos 2	Espacios Optativos 2	Espacios Optativos 2	Espacios Optativos 2	Espacios Optativos 2	Espacios Optativos 2
<b>CAMPO DE FORMACION SOCIAL Y CULTURAL</b>	Inglés 4  Formación Etica y Ciudadana 3  Espacios Optativos 2	Inglés 4  Formacion Etica y Ciudadana 3  Espacios Optativos 2	Inglés 3  Formación Etica y Ciudadana 3  Espacios Optativos 2	Inglés 3    Historia del Arte 3  Espacios Optativos 2	Inglés 3  Francés 3  Historia de la Cultura 3  Espacios Optativos 2	Francés 4  Francés 3  Sociología 3  Espacios Optativos 2	Francés 3  Elementos de Derecho Constitucion l Argentino 3  Economía Política 3  Espacios Optativos 2
<b>CAMPO DE FORMACION METODOLOGICA</b>	Estrategias de Aprendizaje (1er. Cuatrim.) e Informática (2do. Cuatrim.) 3  Proyecto Sociocomunitario 3  Espacios Optativos 2	Estrategias de Aprendizaje (1er. Cuatrim) e Informática (2do. Cuatrim.) 3  Proyecto Sociocomunitario 3  Espacios Optativos 2	Estrategias de Aprendizaje (1er. Cuatrim.) e Informática (2do. Cuatrim.) 3  Proyecto Sociocomunitario 3  Espacios Optativos 2	Proyecto Sociocomunitario 3  Espacios Optativos 2	Lógica 3  Proyecto Sociocomunitario 3  Espacios Optativos 2	Metodología de la Investigación 3  Proyecto Sociocomunitario 3  Espacios Optativos 2	Proyecto Sociocomunitario 3  Espacios Optativos 2

CUADRO DE CARGAS HORARIAS DIARIAS-SEMANALES-ANUALES (*)						
CARGAS EN HORAS CATEDRA			AÑOS	CARGAS EN HORAS RELOJ		
ANUALES (36 SEMANAS)	SEMANALES	DIARIAS		DIARIAS	SEMANALES	ANUALES (36 SEMANAS)
1476	41	8.2	<b>1</b>	5.4	27.3	982.8
1476	41	8.2	<b>2</b>	5.4	27.3	982.8
1476	41	8.2	<b>3</b>	5.4	27.3	982.8
1476	41	8.2	<b>4</b>	5.4	27.3	982.8
1404	39	7.8	<b>5</b>	5.2	26	936
1476	41	8.2	<b>6</b>	5.4	27.3	982.8
1440	40	8	<b>7</b>	5.3	26.6	957.6

(\*) **OBSERVACION:**

La tabla no contabiliza las horas correspondientes a los Espacios Optativos, en razón de no conocer con anticipación cuáles y cuántos pueden ofrecerse dentro de la propuesta curricular. Para sumarlas se debe tener en cuenta la siguiente base de cálculo:

- **2 horas cátedra x día (1.3 horas reloj) – 10 horas cátedra x semana (6.6 horas reloj) – 360 horas cátedra x año (240 horas reloj).-**

## CAPITULO IV

### CONCEPCION CURRICULAR FUNDANTE DE LA NUEVA PROPUESTA FORMATIVA DEL COLEGIO NACIONAL DE MONSERRAT.

Un concepto de curriculum que nos parece importante es el que afirma lo siguiente:

"Un curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica"<sup>6</sup>.

Se concibe pues el C. como un conjunto de procedimientos hipotéticos a aplicar en clase con el que los profesores pueden experimentar, como base de la traducción reflexiva de las ideas educativas a la acción educativa.

A menudo se toma la palabra C. en un sentido idealista, esto es como si simplemente se tratara de una idea en el sentido nominalista. Es decir un concepto sin más. Una idea como si todos los curricula concretos fueran imitaciones más o menos imperfectas del ideal conceptual. "Sin embargo el curriculum no es un concepto en este sentido, sino una construcción cultural"<sup>7</sup>. Es una forma, un modo de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. El curriculum es no una deducción lógica sino una construcción sociológica. El C. de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura. Para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto los elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como reflejo de un determinado medio social.

Pensar en el C. es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana.

En otro sentido el C., si es valioso, expresa toda una visión de lo que es el conocimiento y una concepción del proceso de la educación. A su vez una idea clara de mundo y de hombre. Proporciona además un marco donde el profesor puede desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con las concepciones del conocimiento y el aprendizaje, implica pues una concepción sobre la enseñanza.

La concepción a la que adherimos no es neutral desde el punto de vista teórico. Está orientada por un conjunto de ideas interrelacionadas sobre la naturaleza de la educación, el conocimiento, el aprendizaje, el mismo curriculum y la enseñanza. Estas ideas, se organizan y aclaran en el proceso.

---

<sup>6</sup>Stenhouse: Investigación y desarrollo del curriculum. pág. 29.

<sup>7</sup>Grundy: Producto o praxis del curriculum. pág. 19.

A veces cuando hablamos del C. pensamos, y con la intención de simplificar, señalamos que es lo que está ahí, es lo que los estudiantes estudian. Por otro lado, cuando se comienza a develar su origen, sus implicaciones y los agentes que implica, los aspectos que condiciona y los que por él son condicionados, nos percatamos de que en ese concepto se entrecruzan muchas dimensiones que plantean dilemas y situaciones ante las que optamos de una manera determinada<sup>8</sup>.

Si bien tiene varios sentidos aquí lo entendemos concretamente como la carrera del estudiante, refiriéndose a los contenidos de este recorrido, sobre todo a su organización, a lo que el alumno deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo. Es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que a su vez regulará la práctica didáctica que se desarrollará durante la escolaridad

Desde otro punto de vista como lo consideraba Bernstein (1988), el C. en términos prácticos es entendido como todo lo que ocupa el tiempo escolar, entonces éste es algo más que lo que tradicionalmente se viene aceptando como contenido de las áreas o materias escolares. De otro modo no podrían entenderse las proyecciones prácticas de determinadas finalidades de la educación que tiene que ver con la educación moral, la creación de actitudes, sensibilidades, preparar para entender el mundo, etc. A la educación le presumimos la capacidad de que sirva para desarrollar al ser humano como individuo y como ciudadano, su mente, su cuerpo y su sensibilidad.

Entonces se requiere que el curriculum se plasme en un texto que contemple la complejidad de los fines de la educación y desarrollar una acción holística capaz de despertar en los sujetos procesos que sean propicios para alcanzar esas finalidades. Hay que evitar la sinécdoque de hacer de la enseñanza de contenidos la única meta de las escuelas, así como el procurar que los docentes se perciban así mismos, en tanto profesionales, como enseñantes-educadores de un texto curricular comprensivo de "amplia cobertura", reconociendo que el principio de los fines, y por lo tanto las funciones de la educación escolarizada, son más amplios que aquello que normalmente se reconoce como contenidos del curriculum. Esta observación sirve para no perder de vista aspectos fundamentales acerca de los actuales hay que velar en los centros y las aulas<sup>9</sup>.

En este sentido tenemos que entender además que el C. no es un proceso lineal donde sin más se traduce en la enseñanza y en el aula lo que está prescrito en los programas, sino que es el resultado de una relación, un vínculo entre docentes y alumnos en los que los primeros gestionan el curriculum en el aula, median el contenido a enseñar cargado de valores, actitudes, acciones y que lo condicionan y hasta lo determinan.

Es menester recalcar que para estos logros, el curriculum tiene que ampliar su visión en cuanto al tradicional formato de asignaturas o materias yendo más allá incluso de las áreas e incluir otros formatos tales como los de taller, seminarios, proyectos, módulos, conferencias et similia, es decir actividades que lo acerquen más al logro de los fines dinámicos de la educación exige para el mundo actual.

---

<sup>8</sup>Sacristán, José Gimeno. Saberes e incertidumbres sobre el curriculum. página 21

<sup>9</sup>Opcit ut supra pág. 31



➤ **CICLOS DE FORMACION:**

Son organizadores curriculares que marcan un primer nivel de agrupamiento de saberes y experiencias formativas para los alumnos, en donde el criterio rector no es de carácter epistemológico. El criterio para producir este primer agrupamiento es de carácter fundamentalmente temporal, ya que los ciclos se concentran en los diversos momentos evolutivos que van atravesando los alumnos en su paso por la educación secundaria, y en las consiguientes necesidades formativas derivadas de esos momentos. Así, no es igual la necesidad de formación que tiene un alumno respecto de su preparación para la vida ciudadana, para el mundo del trabajo y para la prosecución de estudios superiores en el comienzo de la educación secundaria que a la finalización de la misma. El predominio, en mayor o menor medida, de una u otra finalidad, se va dando en función de la evolución psico-socio-cultural de los estudiantes, y por ello se va pasando de una etapa más centrada en el conocimiento básico del mundo, de sus diferentes ambientes y de la vida en sus diversas dimensiones, como así también de los distintos modelos e interpretaciones elaborados para explicarlos, hacia una etapa en la que es más necesario el conocimiento de sí mismo y de los otros, y de las mutuas posibilidades de acción de los sujetos tanto individuales como colectivos. Además también implican, desde el punto de vista del avance lógico en el dominio del conocimiento, una gradación muy paulatina del nivel de profundización y abarcatividad de los mismos, según la cual se avanza desde lo más general y abarcativo hacia lo más específico, concreto y singular.-

➤ **CAMPOS DE FORMACION:**

Constituyen organizadores curriculares de segundo nivel, en los que el agrupamiento de saberes y experiencias formativas se produce sobre la base de un criterio eminentemente epistemológico, es decir, se reúnen o agrupan saberes o disciplinas que tienen similares preocupaciones teóricas y enfoques de abordaje de los objetos de conocimiento. La atención detallada al objeto de conocimiento es lo que predomina, y si bien éste es compartido por varias disciplinas al mismo tiempo, cada una de ellas lo mira y estudia desde una perspectiva propia. Son importantes en la formación de los alumnos por cuanto cada uno de ellos maneja un tipo de lenguaje, de valores y sensibilidades y de estructuras teóricas específicas que son necesarias de conocer como herramientas básicas para interpretar el mundo.-

➤ **AREAS DE FORMACION:**

Mientras que los ciclos y los campos de formación constituyen organizadores de alto nivel de la estructura curricular, las áreas representan organizadores curriculares del trabajo pedagógico-didáctico de formación dentro de dicha estructura. Ellas parten de lo epistemológico (campos), y ensamblándolos con las necesidades y posibilidades sociocognitivas de los alumnos según su etapa evolutiva (ciclos), preparan y presentan una propuesta concreta de enseñanza y de aprendizaje que incluye a todas las unidades curriculares que la integran. Por lo tanto representan, por decirlo así, la traducción pedagógica de aspectos lógicos y psicológicos que se tienen en cuenta al realizar la construcción curricular general. Los alumnos y docentes tienen contacto directo con ellas, ya que cobran una entidad propia que hasta se puede visualizar en horarios escolares, carátulas de carpetas, reuniones en torno a las mismas, etc.. Si bien se desprenden de los campos de conocimiento integrantes de la estructura del Plan, no deben centrarse sólo en ellos, porque de lo contrario se cerrarían a las conexiones e interrelaciones con los otros campos. El modo de cuidar estas aperturas e interrelaciones es velar porque cada área, desde la particular mirada que la caracteriza o le es propia, tenga en cuenta efectivamente todos los ejes de formación fijados o establecidos dentro de la estructura curricular general del Plan de Estudios, y no solamente los que le corresponderían en forma directa.-

➤ **DEPARTAMENTOS:**

Los departamentos constituyen unidades de agrupamiento para el trabajo de los docentes, encargados de llevar adelante las diferentes áreas curriculares. A veces coinciden con éstas en su denominación, unas veces en forma completa y otras en forma parcial. Representan específicas y particulares formas de socialización profesional docente, a partir de las cuales se derivan singulares modos de llevar a cabo la tarea educativa en la institución en su conjunto. Estos modos pueden ir desde lo muy conectado e interrelacionado a lo más cerrado, con gradaciones intermedias, dando así origen a estructuras de trabajo docente más colegiadas, o más colaborativas, o más balcanizadas, según cuáles sean las cotas que se manejan de formalización, aislamiento, especialización y fragmentación de los saberes y experiencias formativas. Mientras que las áreas son un componente curricular de carácter pedagógico-didáctico, los departamentos constituyen un componente organizativo y organizacional, es decir, no sólo son una unidad administrativa para organizar el trabajo docente dentro de la institución (dimensión organizativa), sino que además activan, promueven y realzan ciertas relaciones sociales y laborales (y no otras) entre los docentes (dimensión organizacional).-

## CAPITULO V

### CONSIDERACIONES PEDAGOGICAS GENERALES.

El nuevo Plan de Estudios para la Orientación Humanística presenta, en esta oportunidad, una **organización pedagógica** apropiada a las características y requerimientos de la educación secundaria actual. Dicha organización está basada en una serie de pilares fundamentales, a saber:

- Desarrollo de competencias transversales y específicas imprescindibles para la formación de un alumno en el siglo XXI.
- Inclusión de propuestas pedagógicas con formato disciplinar y formatos alternativos.
- Propuestas pedagógicas de articulación e integración de saberes.
- Inclusión de dispositivos de acompañamiento y soporte a las trayectorias escolares de los alumnos (entre los cuales se destacan dispositivos de apoyo, de aceleración del cursado e incorporación de figuras pedagógicas alternativas).
- Empleo de metodologías estratégicas de enseñanza.
- Nuevos sentidos asignados al aprendizaje en razón de la aceptación e incorporación del concepto de diversidad.
- Incorporación de las TIC tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.
- Ampliación de los escenarios espacio-temporales para enseñar y aprender.-

#### A. DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y ESPECIFICAS IMPRESCINDIBLES PARA LA FORMACION DE LOS ALUMNOS EN EL MUNDO ACTUAL.

Es muy frecuente, en el mundo actual, escuchar que las personas que trabajan o estudian deben ser "competentes". El término comenzó a usarse y difundirse con fuerza desde hace unos veinte años aproximadamente, coincidiendo con profundos cambios que sucedieron en el mundo entero como consecuencia del advenimiento de la denominada globalización y el impresionante desarrollo de la tecnología y los medios de comunicación.-

Qué fue lo que ocurrió (y aún hoy continúa) en ese momento?. El cambio tecnológico produjo una gigantesca reorganización productiva que arrasó con el "empleo fijo". En lugar de ello apareció la denominada "flexibilización laboral", situación caracterizada por un cuadro en el que los trabajadores frecuentemente cambian de lugar de trabajo, o deben desempeñar simultáneamente más de una ocupación, convirtiéndose así en polivalentes y polifuncionales, es decir, deben tener una preparación que sirva para todos los posibles puestos de trabajo que puedan ocupar. Por su parte, la aparición de las tecnologías microelectrónicas cambió radicalmente los modos y posibilidades de acceso, tratamiento y organización de la información y los saberes, de modo que demandó la posesión de toda una serie de capacidades de análisis, abstracción y procesamiento de información en todos los campos del saber y del quehacer humano. Una nueva visión del conocimiento como altamente provisional e inestable emergió de todo este proceso, haciendo tomar conciencia de la inutilidad de su almacenamiento en la memoria del ser humano, y volviendo imprescindibles ciertas capacidades de búsqueda, comprensión, organización y expresión del mismo que hasta el presente habían quedado relegadas frente a la "posesión de".-

Por lo tanto, se puede decir que lo que caracteriza al mundo laboral y del conocimiento en el momento actual es su alta cuota de incertidumbre, inestabilidad y urgencia. Ante un contexto con estas características, evidentemente no sirve de mucho disponer de una serie de conocimientos y capacidades que *sólo* sirven para un "puesto fijo" o para un "empleo estable", o para una visión estática del conocimiento; antes bien, es necesario formar a las personas para la "*empleabilidad*" y para el trato con el conocimiento, para que sean capaces de enfrentar con éxito la inestabilidad y la incertidumbre, o sea dotarlas de una serie de saberes, capacidades, disposiciones, valores y procedimientos que les sirvan para desenvolverse en *cualquier* trabajo o empleo, y que también les sean útiles para encarar la continuidad de sus estudios o simplemente la vida tal como la conocemos en el contexto actual.-

Como consecuencia de todo este panorama apareció en escena el término "**competencia**". La palabra alude a un concepto por el cual, a una persona que estudia o trabaja, no sólo se le exige el dominio de ciertos conocimientos teóricos, sino también la presencia de cualidades personales y de la capacidad que le permita ejecutar decisiones que las tareas requieran. Es decir, se le exige que frente a una tarea determinada, ponga en acción lo que sabe y que lo haga bien, exhibiendo desempeños o realizaciones de calidad, además de éticamente aceptables.-

Es importante prestar atención a la relación que se produce entre teoría y práctica, o conocimiento y acción, cuando hablamos de competencias de un sujeto. *Estas sólo llegan a ser tales cuando las propiedades o atributos de una persona (o sea, sus capacidades, saberes, conocimientos previos, aptitudes, destrezas, habilidades, disposiciones actitudinales, etc.) se articulan e integran en conjuntos complejos y coherentes, que sirven para resolver problemas concretos en situaciones de trabajo o estudio que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.-*

Nótese algo importante: una persona nunca posee "de antemano" un *determinado* conjunto o combinación de conocimientos, cualidades personales y capacidades que le sirva para resolver una situación específica. Esto es imposible, por cuanto son tantas y tan diversas las situaciones que se tienen que enfrentar en un trabajo o tarea, que sería prácticamente imposible tener presto o disponible un conjunto prearmado para resolverlas con éxito a cada una de ellas. ***La noción de competencia reside, justamente, en que el sujeto pueda combinar o articular lo que considere adecuado de su bagaje o atributos personales (conocimientos que domine; cualidades de que disponga; capacidades y destrezas que posea) en función de lo que la tarea le demande.*** En otros términos, el sujeto tiene que ser capaz de "captar", de "darse cuenta" de lo que la tarea le demanda o exige para su solución. En función de ello, movilizar sus propiedades o atributos (conocimientos, cualidades, habilidades, etc.), y construir con ellos un conjunto articulado, coherente y complejo que le sirva para resolver exitosamente la situación. Obviamente, una vez constituido uno de estos conjuntos, el mismo queda disponible para ser utilizado y aplicado en futuras situaciones y contextos que exijan su movilización. Estos conjuntos articulados, complejos pero coherentes de saberes, capacidades, habilidades, actitudes, etc. que el sujeto construye para resolver situaciones son las competencias. Y como una vez constituidos estos conjuntos quedan disponibles para nuevos usos, se dice que las competencias son *transferibles*. Pero además tienen *carácter evolutivo*, pueden cambiar y mejorar con el tiempo, porque cada vez que el conjunto se utiliza de nuevo va sufriendo adaptaciones, cambios y modificaciones que lo hacen apto para continuar usándolo en nuevas situaciones y nuevos contextos. Por ello se dice que una competencia, si bien se construye sobre la base de un conjunto articulado original que se moviliza para resolver una situación determinada, va sufriendo o experimentando a lo largo de la vida laboral o profesional una re-construcción permanente, que la afina y profundiza cada vez más.-

Hay además otro beneficio importante en la noción de competencia: ésta permite comprender que, frente a la resolución de idéntica situación o tarea, cada sujeto que la enfrenta moviliza una arquitectura cognitiva particular. Los conjuntos articulados y complejos que representan las competencias son propios y exclusivos de cada sujeto, puesto que dependen de los atributos o propiedades intelectuales y personales de cada uno de ellos, aún cuando incluyan ciertos requisitos establecidos desde el exterior que son iguales para todos los sujetos.-

De todo lo expuesto resulta como conclusión importante que no es lo mismo ser una persona *capaz* que ser una persona *competente*. Como la palabra lo indica, "ser capaz" o "tener capacidad para" alude a una serie de propiedades o atributos que posee la persona en su interior, como potencias suyas, ya sea en forma de conocimientos previos, habilidades, destrezas, ciertas disposiciones actitudinales, procedimientos; pero "ser competente" implica la disponibilidad de esas capacidades + la puesta en acción de las mismas en forma articulada y coherente frente a los requerimientos de una situación determinada. Por eso se puede dar el caso de personas que saben mucho por ejemplo, tienen mucha capacidad, pero no pueden resolver con éxito la práctica. Fallan en el momento de la puesta en acción, de la práctica. De ellas decimos que son personas capaces, pero no son competentes, y deberán insistir un poco más en la construcción de los conjuntos articulados que cada situación requiere para ser resuelta de un modo competente.-

El trabajo pedagógico en base al desarrollo de competencias pone el acento sobre la pertinencia de ciertas prácticas pedagógicas que son interdependientes. Como mínimo, puede decirse que estas prácticas están relacionadas con el **respeto a la diversidad**, la necesidad de **acompañamiento al alumno** y el **desarrollo del poder de regulación y autorregulación del alumno** durante el proceso de aprendizaje.-

➤ **El respeto a la diversidad:**

El trabajo con competencias transversales y competencias disciplinares o específicas permite, por una multitud de combinaciones que ellas hacen posibles, proponer a los alumnos situaciones de aprendizaje complejas y significativas, donde cada uno puede sacar provecho de sus propios recursos y realizar sus propias combinaciones que no serán idénticas a las de otros. Además, el desarrollo de tales competencias no está atado al empleo de una estrategia de enseñanza en particular sino que, según las necesidades de la situación planteada, podrán utilizarse tanto formas de trabajo cooperativo como de trabajo autónomo y hasta de enseñanza directa y magistral.-

➤ **La necesidad de acompañamiento al alumno:**

En realidad, las competencias no se enseñan (en el sentido tradicional del término), sino que el alumno las desarrolla. El docente debe apoyarlo y darle, regular y frecuentemente, la oportunidad de ponerlas en práctica. Este apoyo docente puede caracterizarse diciendo que éste emplea la explicación y la modelización para mostrar la competencia, seguidas de una combinación de práctica y retroalimentación. El proceso de aprendizaje y desarrollo de una competencia es gradual y, en esta evolución, el apoyo docente es mayor al comienzo hasta que se va produciendo una transferencia de responsabilidad del docente al alumno. Al comienzo, es el profesor el que asume la tarea de explicar, describir y presentar un modelo de la competencia en cuestión. Paulatinamente, el docente habla menos y utiliza más las preguntas que las explicaciones. Así, pues, hay una transferencia gradual y exitosa tanto de la responsabilidad como del discurso desde el docente hacia los alumnos, pero aquél no los deja solos.-

➤ **El desarrollo del poder de regulación y autorregulación del proceso de aprendizaje:**

La idea de formar un sujeto competente está íntimamente vinculada a la de que éste sea capaz de "actuar estratégicamente". Esto significa que capte las exigencias de tareas que una situación determinada le impone, y que sea capaz de controlar con los medios adecuados dicha situación, dando muestras de ajustarse continuamente a los cambios y variaciones que se van produciendo en la misma, siempre con la finalidad de lograr sus propósitos o alcanzar sus metas. Dichos cambios o variaciones pueden ser internos (ir corrigiendo resultados intermedios, resistir la disminución del interés, redefinir objetivos originales, compensar pérdidas de trabajo, etc.), o externas (limitaciones de recursos o espacios, temperatura extrema, característica de los otros miembro del grupo, etc.). En cualquier caso, para que la actuación sea estratégica, hay que controlar el desarrollo de los acontecimientos y decidir, cuando sea necesario, qué conocimientos, procedimientos y disposiciones recuperar y/o adquirir, combinar y coordinar para resolver cada nueva coyuntura. Esta regulación que el propio alumno realiza se basa en su reflexión consciente, supone un chequeo permanente de su propio proceso de aprendizaje, y arroja un conocimiento referido a cómo, cuándo y por qué es adecuada una estrategia determinada, conocimiento que luego es transferible y utilizable en otras situaciones.-

En síntesis, la regulación del propio proceso de aprendizaje es la piedra angular de la actuación estratégica o competente, a la que podemos definir como un proceso de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el sujeto selecciona, recupera, adquiere, combina y coordina los conocimientos, procedimientos, disposiciones, actitudes que necesita para cumplimentar una demanda o tarea, y los va ajustando según las características de la situación en que se produce la acción.-

Así pues, pedagógicamente hablando, la noción de competencia está pensada desde la persona que aprende. Es básicamente constructivista, porque la selección y combinación de saberes, procedimientos y actitudes que requiere es una construcción estrictamente personal del alumno, singular y única, y esto hace que su expresión en una producción concreta también lo sea. Con ella, el alumno elabora una arquitectura cognitiva particular adaptada o contextualizada en cada situación. Apunta más a lo que un alumno *puede hacer* que a lo que efectivamente hace. Es una noción proactiva, constructiva. Permite y da lugar activo a la reflexión en la acción y sobre la acción. Desde este enfoque, tal como señala Le Boterf en "Evaluar las competencias. Quel's jugements? Quel's critères?" (1998, pág. 150): "las competencias pueden ser consideradas como el resultado de tres factores: *el saber proceder*, que supone saber combinar y movilizar los recursos pertinentes (conocimientos, saber hacer, redes...); *el querer proceder*, que se refiere a la motivación y a la implicación personal del individuo; *el poder proceder*, que remite a la existencia

de un contexto, de una organización del trabajo, de condiciones sociales que otorgan posibilidad y legitimidad en la toma de responsabilidad y riesgo del individuo”.-

El modelo constructivista para enfocar las competencias ha sido complementado por el denominado “modelo holístico”, según el cual para encarar una definición o aproximación conceptual al término competencia es necesario tener en cuenta dos perspectivas: una externa y otra interna, una *funcional* y una *estructural*: la identificación de una competencia se puede hacer funcionalmente, a través de la resolución satisfactoria de tareas, realizaciones o producciones; estructuralmente, a través de la *configuración de un espacio mental surgido de la combinación ordenada de distintos componentes, tanto cognitivos como no cognitivos* (Moya y Luengo; 2011; pág. 37). Desde estas perspectivas, constructivista y holística, una cuestión importante de comprender es que la ventaja del concepto de “competencia” radica en llevar nuestra atención hacia los niveles más profundos, que van mucho más allá de la conducta observable. Nos permite cuestionar la capacidad mental que crea la conducta; nos permite dirigir nuestra atención más allá de la adquisición de conocimiento como contenido almacenable para cuestionar los procesos mediante los cuales creamos conocimiento; apuntan tanto a lo que sabemos como al cómo lo sabemos (Keagan; 2004; en *“Las competencias que funcionan como epistemologías: cómo queremos que los adultos aprendan”*, publicado por Rychen y Salganick, 2004, en *“Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida”*). Por ello, tal como expresara Perrenoud en sus numerosas publicaciones, entendidas de este modo las competencias (sobre todo las básicas) se pueden considerar como los “poderes básicos de la ciudadanía” (Perrenoud; 2004; *“La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo”*, en Rychen y Salganick, 2004, op. cit.). *Elas representan las condiciones de posibilidad de una ciudadanía activa y responsable, puesto que no sólo requieren saberes sino que se expresan como poderes, esto es, como capacidad de acción. Alguien es competente cuando logra hacer algo con lo que sabe* (Moya y Luengo; 2011; pág. 46). La lógica desde la que se las mira es una lógica fundamentalmente social, vinculada a una democracia universal en las posibilidades de su desarrollo, puesto que *todas las personas son intrínsecamente competentes*.-

De un modo muy particular las competencias aparecen vinculadas a lo que Habermas denomina con la noción de “Mundo de la Vida”. La formación de un alumno para el mundo de la vida no puede hacerse sobre la preeminencia exclusiva de una concepción cientificista ni operacional-tecnicista de los saberes o habilidades a desarrollar. Antes bien, una epistemología orientada hacia el mundo de la vida debe basarse en el despliegue del *conocimiento reflexivo*, rompiendo los estrechos límites del “saber qué” y del “saber cómo” y entrando en un contacto serio y escéptico, pero apasionado, con el conocimiento, que permita por sobre todas las cosas cuestionarlo, interpelarlo. El conocimiento reflexivo es una forma de conocimiento que no favorece las epistemologías de posición fija, sino que se abre a todos los tipos de conocimiento que puedan ayudar o ser fértiles para conocer y comprender mejor el mundo. *Pero el gran espectro de éstos, más allá de los tradicionales conocimientos disciplinares científicos y tecnológicos, sólo se despliega cuando los sujetos de aprendizaje se ven y se sienten interpelados por una tarea que los confronta, por una situación abierta no muy definida que les demanda plantearse perspectivas alternativas*. Los saberes científicos y técnicos son valiosos por supuesto, pero no son las únicas perspectivas posibles: las preocupaciones humanas, las sensibilidades estéticas, la formación de la voluntad



colectiva, la comprensión basada en la acción, son algunas de las formas de comprensión que podemos desear y necesitar tener en el mundo de la vida (Barnett, R.; 2001; pág.252). De allí que formar en base a la preeminencia de saberes científicos (énfasis academicista) y de saberes técnicos y habilidades (énfasis operacional), dificulte en gran medida a los sujetos trascender las estructuras de poder que están insertas en esos marcos de conocimiento y, por ende, no dispongan de muchas oportunidades para re-crear o transformar dichas situaciones (empoderarse). En otros términos, si el énfasis está puesto en las competencias, entonces el sujeto se posiciona frente a la situación, se cuestiona a sí mismo, dialoga con otros, analiza, revisa sus propios argumentos con mirada crítica, contrasta, compara, intercambia. Trata de maximizar la afirmación de su propia posición frente a la situación, explotando todos los recursos y atributos cognitivos y personales que posee, orientándose hacia la emancipación más que hacia la sujeción. Tal como dice Barnett, desafío, elasticidad, atrevimiento, riesgo y madurez entran en el juego de confrontación con la situación y búsqueda de una respuesta personal a la misma (Barnett; 2001; pág. 254).-

En consecuencia con lo anterior, puede decirse que el tipo de aprendizaje que se moviliza con el trabajo en base al desarrollo de competencias es, en realidad, un *metaaprendizaje*. Hay una disposición para crear o producir un desempeño propio frente a una situación, y hay también una disposición crítica para analizar el propio desempeño (autosupervisarse), de modo que no sólo es aprendizaje sobre algo, sino fundamentalmente *aprendizaje sobre uno mismo*. El alumno se vuelve sobre sí mismo para explorar cuáles de sus recursos cognitivos, afectivos, socioculturales, son más apropiados para articular una respuesta y una posición frente a una situación planteada, con la que indudablemente entra en interacción, a veces individualmente y otras veces colectivamente. En este último caso, emerge también la necesidad e importancia del "*consenso*" como base para la búsqueda de una posición conjunta, de una respuesta compartida. Obviamente, el empleo de la noción de competencia implica aceptar una orientación valorativa en la que el valor de la verdad científica es uno más entre otros, ya que los valores estéticos, los principios éticos, los valores de sensibilidad y solidaridad pueden ser tan importantes como la verdad científica. El trabajo en base al desarrollo de competencias no le huye a la complejidad de las dimensiones que entran en juego en el abordaje de una situación, antes bien, busca que esto se produzca, se manifieste, que diferentes posiciones y perspectivas sean permitidas y que exista la libertad de aceptar planteamientos diversos para comprender un problema. No es que cualquier respuesta o posición valga lo mismo frente a una situación planteada; éstas (sean individuales o colectivas) tienen como encuadre "*lo posible y pertinente dentro de la situación planteada*". Por eso es tan importante que se trabaje con situaciones de la vida y el mundo real, frente a las cuales los sujetos se vean empujados a buscar "lo posible y pertinente" dentro de las mismas. Y de allí también que el docente, que es quien propone estas situaciones a abordar, vele por la creación, ampliación o flexibilización de los contextos de trabajo o situacionales bajo los cuales debe tener lugar este despliegue personal o colectivo de posiciones y respuestas.-

Por todo lo hasta aquí expuesto, es que las competencias se constituyen en una noción importante desde la que trabajar, pedagógicamente hablando, en la implementación del nuevo Plan de Estudios para la orientación.-

## B. INCLUSION DE PROPUESTAS PEDAGOGICAS CON FORMATOS ALTERNATIVOS.

Como parte de la nueva organización pedagógica de la institución, al menos durante una semana del año lectivo, se suspenderá por completo el dictado de las unidades curriculares regulares que constituyen la grilla de la orientación, y se procederá a la implementación de la semana de *Propuestas Pedagógicas Alternativas (PPA)*. Éstas constituyen propuestas en las que se plantean formas de aprendizaje basadas en la exploración, producción y expresión de los estudiantes, garantizando un ingreso diferente de los alumnos a los distintos campos del saber, mostrando diferentes facetas de la producción académica de las disciplinas o habilitando y legitimando el contacto con otros saberes y otras prácticas de apropiación y producción científica, académica y cultural. También constituyen un espacio adecuado para el tratamiento de diversos conocimientos de interés vital para las sociedades actuales, tales como Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación en Derechos Humanos, u otros que la institución, la Universidad y/o la Provincia determinen (Resol. Nro. 93/2009 del Consejo Federal de Cultura y Educación).

Permitirán la integración y articulación de conocimientos provenientes de diversas fuentes necesarios para comprender, interpretar y asumir posición frente a problemas potentes y cotidianos de la vida social y cultural, como diversos proyectos socioculturales, problemáticas ligadas a la sexualidad, la inseguridad, el transporte, los derechos humanos, los derechos civiles y políticos, la familia, etc..-

Las PPA deberán fomentar formas de trabajo colaborativo y colectivo entre docentes, pudiendo adoptar los formatos de talleres experienciales, jornadas de profundización, proyectos solidarios, proyectos sociocomunitarios, talleres de producción, seminarios temáticos intensivos, y otros adecuados a las finalidades que las mismas persiguen.-

El Colegio deberá planificar con suficiente anticipación el listado de PPA a ofrecer a los alumnos en cada oportunidad, de modo tal que se cuente con varias opciones entre las que los estudiantes puedan elegir. Este listado será comunicado a los alumnos a efectos de que éstos dispongan de la oportunidad de conocer todas las ofertas de PPA, y puedan tener tiempo suficiente para reflexionar sobre su elección. La institución deberá implementar un sistema de inscripción de interesados en cada PPA, a los fines de poder prever la ubicación de cada oferta de acuerdo al número de asistentes a la misma. La elección por parte de los estudiantes de las ofertas de PPA a tomar en cada semana determinará la constitución de grupos heterogéneos, sin importar que en este proceso se reúnan alumnos de diferentes cursos o divisiones de un mismo curso. Todos los alumnos que hayan seleccionado una misma PPA deberán concurrir al lugar físico (aula u otro tipo de espacio), que la institución haya dispuesto para la implementación de la misma.-

Puesto que entre las ofertas de PPA planteadas pueden existir diferencias en la cantidad de días de duración de cada una, los alumnos estarán obligados a seleccionar o bien una propuesta que abarque los cinco días de la semana, o bien dos o más propuestas que, sumadas en su duración, completen cinco días de trabajo. Para su evaluación serán consideradas tanto la asistencia y participación del alumno, como la calidad de la producción que éste haya elaborado como parte de la misma, sea ésta individual o grupal.-

Las listas de PPA que se elaboren para una oportunidad determinada podrán volver a ser ofrecidas en ocasiones siguientes, junto a otras nuevas que se hubieren propuesto. Cualquier tema es, en principio, apropiado para ser tratado en semana de PPA, con la sola condición de que se haga un tratamiento educativo de sus contenidos.-

La producción o tarea de los alumnos que resulte como trabajo final de los mismos en la/s PPA cursadas, deberá ser evaluada por el/los docente/s a cargo de dichas propuestas en la forma en que fueron solicitadas (individual o grupal). La calificación correspondiente puede ser expresada según una escala cualitativa, cuyos rangos serán EXCELENTE – MUY BUENO – BUENO – SATISFACTORIO – NO SATISFACTORIO. Se puede establecer una equivalencia numérica de dichos rangos, a los efectos de que la calificación obtenida pueda ser utilizada como crédito computable a favor del alumno en cualquiera de las asignaturas relacionadas con la PPA cursada: por ejemplo, EXCELENTE = 10; MUY BUENO = 9 y 8; BUENO = 6; SATISFACTORIO = 5 y 4; NO SATISFACTORIO = 3, 2 y 1. La calificación obtenida por el alumno en la/s PPA cursadas durante el año lectivo deberá figurar en su Libreta de Calificaciones, en un apartado a continuación de la grilla de calificaciones correspondiente a los espacios curriculares de dicho año. La asignación de tales calificaciones deberá realizarse sobre la base de una serie de criterios de evaluación establecidos por el/los docente/s a cargo de la/s PPA, los que deberán ser conocidos por los alumnos desde el inicio mismo del desarrollo de la propuesta.-

Si un alumno faltara (por diversas razones debidamente justificadas) durante la semana de desarrollo de las PPA en la institución, deberá recuperar en alguna forma operativa establecida previamente la pérdida de las mismas, pudiendo consistir tales formas en posibilidades como: tomar doble turno de PPA en oportunidades siguientes; solicitarle la presentación de algún tipo de producción o tarea relacionada con la propuesta que él/ella hubieran seleccionado entre las presentadas y confeccionada con la orientación de los docentes que las tuvieron a cargo, etc..-

### C. INCLUSION DE PROPUESTAS PEDAGOGICAS DE ARTICULACION E INTEGRACION DE SABERES.

En la nueva organización pedagógica de la orientación, al finalizar cada trimestre tendrá lugar el *Período de Articulación e Integración de Saberes (PAIS)*, en la semana anterior a los exámenes trimestrales. Este período tiene la intencionalidad pedagógica de posibilitar construcciones más totalizantes y articuladas de los diferentes conocimientos desarrollados en forma disciplinar separada durante el trimestre. Debe propiciar la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares para el abordaje y estudio profundo de un tema, problema o cuestión identificado como problemático o dilemático por la escuela, la comunidad social local, nacional o mundial, ya sea en el presente o bien en una consideración histórica.-

Para poder llevar a cabo el PAIS, cada área curricular deberá definir un problema, tema o cuestión sobre la que se implementará la práctica de enseñanza y de aprendizaje del PAIS, debiendo ser el mismo trabajado en equipo por todos los profesores integrantes del área. Dado que son cinco áreas curriculares las que conforman la grilla de la orientación, los alumnos pasarán por cinco situaciones de articulación e integración de saberes en cada trimestre, totalizando quince situaciones de aprendizaje de este tipo a lo largo del año lectivo. La evaluación de cada alumno durante el PAIS será responsabilidad del equipo de profesores que lo lleva adelante, y la calificación que obtenga representará una nota más correspondiente al trimestre, debiendo ésta ser promediada con las otras calificaciones obtenidas en el transcurso del mismo. La calificación obtenida por el alumno en cada PAIS será promediada con las otras notas obtenidas por el/la alumno/a, en cada una de las asignaturas integrantes del área curricular respectiva a la que corresponde el PAIS.-

Los profesores integrantes de cada área curricular deberán presentar el proyecto de trabajo en equipo para implementar el PAIS en el mismo momento en que la institución disponga la entrega de la planificación de cada espacio o unidad curricular.-

El PAIS podrá tener una duración no menor a una semana y no mayor de tres semanas de tiempo, debiendo ubicarse siempre al final de cada trimestre del año lectivo.-

Como resultado de la implementación del PAIS, profesores de distintas asignaturas que integran una misma área curricular trabajarán en equipo con un mismo grupo de alumnos, lo cual alterará los horarios habituales en que ellos dictan sus respectivas unidades curriculares. Por lo tanto, y hasta tanto se logre la concentración horaria, la escuela deberá prever con suficiente antelación un acuerdo de horarios que haga posible el efectivo cumplimiento por parte de los docentes de su participación en tales equipos de trabajo.-

## D. INCLUSION DE DISPOSITIVOS DE APOYO Y ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS.

El cumplimiento de las disposiciones emanadas de la Ley de Educación Nacional 26206, en el sentido de que tanto la Nación como las Jurisdicciones deben crear todas las condiciones necesarias para poder hacer realidad el acceso, permanencia y egreso de las personas de la educación secundaria, cumpliendo así con la meta de que todo ciudadano argentino goce de la educación como un derecho garantizado, obliga al diseño y puesta en marcha de estrategias novedosas en nuestras escuelas secundarias, que obligan a un verdadero diálogo entre la propuesta escolar y las condiciones de vida de los adolescentes y jóvenes. La pregunta básica a responder en este punto sería ¿Cómo lograr que todos los adolescentes o jóvenes puedan estar dentro de la escuela aprendiendo, pero además haciéndolo con calidad?.-

Cierto es que la trayectoria escolar de una persona depende, en buena medida, de sus condiciones de vida. Pero si a esto se le suma el hecho de que muchas disposiciones organizativas y/o administrativas de las escuelas le hacen difícil (por no decir inaccesible en muchos casos) la posibilidad del cursado, entonces lo que estamos haciendo es condenar a los jóvenes al destino de la exclusión, la deserción temporal o la repitencia reiterada que termina en abandono definitivo. Por lo tanto, es desde las escuelas en primer lugar, en tanto agentes del Estado, en que se tiene que pensar en crear posibilidades y condiciones de inclusión.-

Numerosas estrategias son pensables en este sentido, entre las cuales se pueden citar (extractadas de "Documento 1. Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional". Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Argentina. 2010):

### ❖ *Estrategias para los inicios de la escolaridad: articulación primaria y secundaria:*

- Propuestas para el período de repaso y diagnóstico
- Propuestas para articular el pasaje de primaria a secundaria
- Propuestas de equipos por áreas y parejas pedagógicas

### ❖ *Estrategia institucional de tutorías:*

- Tutorías en los inicios de la ESO
- Tutorías en el Ciclo Orientado de la ESO

### ❖ *Estrategias para potenciar la enseñanza:*

- Propuestas de gestión de los recursos para la enseñanza y el aprendizaje
- Propuestas que promueven prácticas de lectura y escritura
- Propuestas para diversificar y enriquecer la evaluación de los aprendizajes

- ❖ *Estrategias para la recuperación de los aprendizajes:*
  - Apoyo a los aprendizajes de las asignaturas
  - Orientación y apoyo para los períodos de exámenes
  - La escuela de verano
  
- ❖ *Estrategias educativas intersectoriales:*
  - Propuestas socio-comunitarias con énfasis en actividades solidarias
  - Prácticas educativo-laborales
  
- ❖ *Estrategias de gestión de la convivencia.*
  
- ❖ *Estrategias para favorecer y acompañar el diseño de un proyecto post secundario:*
  - Propuestas para garantizar la terminación del secundario
  - Propuestas de articulación con el mundo del trabajo
  - Propuestas de articulación con la educación superior
  
- ❖ *Actividades formativas extra clase.*
  
- ❖ *Implementación de dispositivos de aceleración del cursado.*
  
- **Los TAC (Trayectos de Aceleración del Cursado) como dispositivos de acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes:**

En el ANEXO II, figura una propuesta de creación y diseño de los TAC (Trayectos de Aceleración del Cursado) como posible dispositivo institucional de acompañamiento y contención de los alumnos que pudieran llegar a necesitarlo para no incurrir en el abandono de sus estudios secundarios por razones vitales de diversos tipos.-

➤ **La incorporación de nuevas Figuras Pedagógicas Alternativas (FPA) como apoyo a las trayectorias escolares de los estudiantes:**

El diseño y puesta en marcha de diversos dispositivos de acompañamiento y apoyo a las trayectorias escolares de los estudiantes requiere de la intervención de otras figuras pedagógicas, además de la del docente tradicional. La forma de incorporación de las FPA deberá ser resuelta de una forma contextualizada, dentro de las posibilidades de esta escuela en particular y atendiendo a sus circunstancias específicas. Pueden existir varias FPA, entre las que se puede seleccionar la/s más apropiada a cada situación institucional.-

Entre ellas podemos citar:

- **COORDINADOR DE CURSO:** Figura pedagógica que puede ser desempeñada por cualquier profesor, siempre y cuando tenga buena capacidad de diálogo con los alumnos. Debe encargarse de tener al día el Legajo de cada alumno del curso, en tanto esta herramienta recolecta información inherente a la situación vital del estudiante, que es de imprescindible conocimiento en tanto puede incidir sobre sus condiciones para aprender. El coordinador de curso debe tener conocimiento de cada alumno en particular y del grupo de cada curso en general, y es importante que informe cualquier situación relacionada con el aprendizaje tanto a los tutores como al asesor pedagógico de la escuela.-
- **COORDINADOR DE CICLO:** Figura pedagógica que puede ser desempeñada por cualquier docente, que tenga una buena formación epistemológica y pedagógico-didáctica, y amplia cultura general. Es el responsable de determinar los logros mínimos esperables de final de cada ciclo del secundario, el básico, el de fundamento y el específico, de acuerdo a la situación pedagógica particular de la institución. Debe motorizar el trabajo en áreas dentro de la escuela, velando porque cada una de ellas progrese hacia la implementación de enfoques multi o interdisciplinarios en función de la elaboración de PPA y períodos de PAIS. También debe ocuparse del montaje inherente a la puesta en marcha de la semana de PPA y períodos de PAIS, cuidando de que las propuestas presentadas realmente cumplan con las finalidades para las que fueron diseñadas. Debe mantener permanente contacto con los tutores y el asesor pedagógico de la escuela, y con las diferentes áreas curriculares que integran el Plan de Estudios.-
- **DIRECTOR DE ESTUDIOS:** Es una figura pedagógica que vela porque en cada curso, y en cada año, el desarrollo normal de los distintos espacios curriculares no se vea alterado

o disminuído en su duración, y si esto llegara a suceder, realiza una re planificación de acciones junto con el asesor pedagógico y los tutores, puesto que los estudios constituyen su prioridad. Asimismo, va rastreando y resolviendo todas aquellas condiciones que pueden beneficiar/afectar el desarrollo de los estudios en la institución, como la existencia de materiales bibliográficos o en otros tipos de soportes, o la incorporación de recursos de apoyo a los estudios en cantidad y calidad suficientes. También debe ocuparse de brindar orientaciones específicas a los alumnos cuando éstos deben realizar tareas de gran envergadura intelectual, que requieran planificación e investigación profunda de ciertos temas. Otra cuestión importante, es que asuma un papel significativo en el planteo de otro ritmo y otro modo de estudiar en el caso de aquellos alumnos que evidencian capacidades intelectuales mayores que el resto, o por el contrario, capacidades disminuídas, tarea que debe realizar en conjunto con los tutores de la escuela. También es importante que realice análisis comparativos a nivel de los resultados obtenidos con la aplicación de diferentes trayectos de estudio en relación al trayecto común u oficial.

- **FACILITADOR PEDAGOGICO:** Es una figura pedagógica que puede ser desempeñada por cualquier profesor, que consiste en brindar a los alumnos, en extracurricular, un apoyo específico con el estudio y abordaje de las asignaturas escolares y con las que el alumno presente alguna dificultad en particular. También es el facilitador pedagógico la figura apropiada para trabajar con los alumnos ciertas instancias específicas, como por ejemplo la articulación primaria-secundaria o la preparación para afrontar situaciones de exámenes.-
- **TUTOR:** Docente con dedicación significativa a esta tarea, con gran capacidad de diálogo con colegas, padres, alumnos, y gran capacidad para articular y coordinar esfuerzos y tareas de varias personas a la vez. El tutor es la figura pedagógica preponderante en lo que al alumno se refiere; su preocupación central pasa por el bienestar y la formación integral del alumno y el aseguramiento de sus posibilidades de aprender. Es el principal creador, por decirlo así, de condiciones y posibilidades para que el alumno aprenda, de acuerdo al análisis de sus situaciones vitales. Pero además debe velar porque el desarrollo de la personalidad del estudiante no se concentre sólo en los aspectos intelectuales, sino que aborde otras áreas igualmente importantes como el desarrollo moral, estético, social y cultural en general. Y para esto hay que crear ocasiones y actividades en las que el tutor juega un papel preponderante. El tutor es la figura a la que recurren, en primera instancia, el coordinador de curso, el director de estudios y el facilitador pedagógico para coordinar acciones en torno al diseño y puesta en marcha de medidas remediales o de apoyo a la trayectoria escolar de los alumnos que lo necesitan. De acuerdo al análisis de situación que el tutor realice con estas otras figuras pedagógicas, se desencadena una planificación, ejecución y evaluación de determinadas acciones, que tienen como finalidad última contener a los alumnos y facilitar la finalización de sus estudios secundarios. Además, es el tutor quien establece un vínculo preponderante con los padres o adultos responsables del joven estudiante, acordando con ellos los pasos a seguir y apoyos necesarios para ayudar al alumno que lo necesite. Es responsable también de informar a los directivos de la institución de todo cuanto acontece en relación a la trayectoria escolar de los alumnos, tanto considerados en forma individual como colectiva. Dado que Nación ha desarrollado



extensos materiales en relación a esta figura, se recomienda su lectura para mayores precisiones.-

Acompañando y trabajando conjuntamente con el asesor pedagógico, el tutor es responsable también de las instancias de articulación del nivel medio con los niveles primario y superior, velando porque en ambos casos el alumno construya una transición acompañada que lo ayude a comprender otro régimen de cursado, otro tipo de exigencias intelectuales y otra clase de experiencia educativa. Así, mientras que el asesor pedagógico acompaña a los docentes en la articulación, el tutor desempeña un rol similar respecto de los alumnos de la institución.-

- **COORDINADOR PEDAGOGICO:** Esta figura pedagógica debe ser desempeñada por alguien con formación en el ámbito de las Ciencias de la Educación. Su incumbencia fundamental es la enseñanza en la institución, y el trabajo con los docentes a los fines de mejorar y transformar, sobre la base de la reflexión-acción, las prácticas pedagógicas, de modo que la atención al aprendizaje queda en manos de los tutores y no del asesor como frecuentemente sucede. En el caso particular de la escuela secundaria, un tema de especial cuidado por parte del asesor pedagógico está representado por las dos instancias de articulación que debe abordar este nivel, que son la articulación con el nivel primario y con el nivel superior. En estos casos, es responsabilidad principal del asesor velar porque en el paso del nivel primario al secundario se mantengan cierta continuidad, secuencia e integración a nivel de contenidos y experiencias educativas, mientras que en el paso del secundario al nivel terciario haya un buen trabajo a nivel del desarrollo de las competencias básicas equivalentes, que son las que el alumno necesitará para desempeñarse tanto en los estudios superiores como en el mundo del trabajo en general.-
  
- **PSICOLOGO: A G R E G A R**
  
- **PSICOPEDAGOGO: A G R E G A R**

Dentro de su situación específica, la institución debe seleccionar la/s FPA más apropiadas a sus posibilidades y circunstancias. Las aquí citadas lo son a título de ejemplo de las funciones que pueden desempeñar. Sin embargo, es posible adelantar que hay tres de ellas (las de Asesor Pedagógico, Tutor y Facilitador Pedagógico) que pueden ser apropiadas para todos los casos.-

## E. NUEVOS SENTIDOS ASIGNADOS AL APRENDIZAJE Y EMPLEO DE METODOLOGIAS ESTRATEGICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

La adopción del marco teórico citado más arriba y de la noción de *competencias* como una noción importante dentro del enfoque, tiene consecuencias pedagógicas importantes de considerar, tanto desde la enseñanza como desde el aprendizaje.-

Si bien es cierto que muchas personas rechazan la noción por asociarla a una lógica económica (algo así como una nueva versión de cómo trabajar en la formación del "capital humano"), también es correcto que la misma responde a una lógica social (vinculada a una perspectiva democrática del desarrollo social y cultural). Desde esta perspectiva del concepto y de su modelo implícito de sociedad, comunicación, interacción y sujeto, se dan ciertos supuestos que afectan a la concepción de aprendizaje, a saber (Moya y Luengo; 2011):

- Todos los sujetos son intrínsecamente competentes y, por lo tanto, todos están habilitados para desplegar sus propias arquitecturas cognitivas particulares frente a los contextos de aprendizaje que tienen que abordar. Lo harán cada uno desde su singularidad característica, y el resultado logrado habrá de llevar el sello de esta singularidad, no existiendo el "déficit".
- Los sujetos son activos y creativos en la construcción de significados y prácticas. Aquí pueden aparecer diferencias, diversidad, pero nunca déficit.
- Los sujetos se autorregulan y autocontrolan cuando aprenden, y lo hacen en un sentido de evolución favorable.
- Puesto que la noción de competencia tiene cierto "sabor emancipador", los docentes deben cumplir un rol en el que dediquen sus esfuerzos a la creación y organización de contextos y condiciones de aprendizaje dentro de los cuales los alumnos tengan ocasión de desplegar sus propias y específicas arquitecturas cognitivas.-

Evidentemente, desde esta perspectiva existe una fuerte vinculación entre aprendizaje y contexto en el que ha sido adquirido. Ya Vigotsky había insistido en las diferencias en los modos de aprender en la casa y en la escuela, señalando que en el primer caso se aprende de manera contextualizada mientras que en el segundo, se lo hace de manera descontextualizada. El planteo del desarrollo de competencias lleva a recuperar este concepto de contextualización, reconectando las prácticas escolares con las prácticas sociales y culturales. En otros términos, la concepción del "**aprendizaje situado**" hace su aparición, especificando dos conceptos centrales para la práctica pedagógica: la *autenticidad en las actividades* y el concepto de *situación*.-

De este modo, se vuelve importante identificar y diseñar tareas educativas relevantes, que lo serán por su grado de implicación en prácticas sociales y culturales. Una tarea se vuelve para el alumno una verdadera situación-problema, caracterizada por (Moya y Luengo; 2011):

- La vinculación a una determinada práctica social (ejemplo: escribir cartas; editar revistas; participar en juegos; experimentar; etc.).
- La elaboración de un producto relevante para el contexto de realización de la tarea (ejemplo: elaboración de un artículo para la revista; de una guía turística; de un proyecto experimental; etc.).
- La articulación de distintos conocimientos, procedimientos, disposiciones actitudinales, operaciones cognitivas y esquemas de acción necesarios para su ejecución (ejemplo: pensamiento crítico; pensamiento creativo; etc.).-

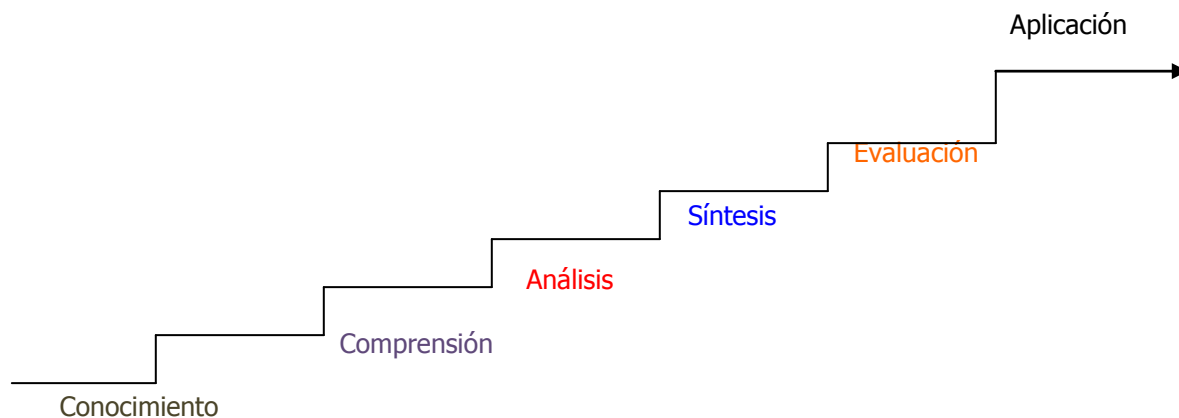
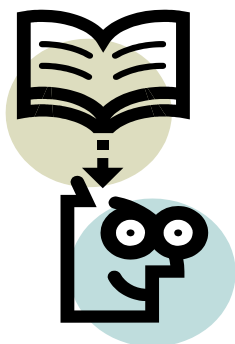
Ahora bien: en términos pedagógicos concretos ¿qué significan estos supuestos, cómo impactan en el trabajo pedagógico en el aula?. Por un lado, puede decirse que impactan sobre lo que los alumnos hacen para aprender, y sobre cómo los docentes interpretan estos resultados de aprendizaje. Por otro lado, impactan en la forma concreta que asume el trabajo docente en el aula, al que podríamos desde ya describir como consistente en *"crear contextos apropiados para que el aprendizaje se produzca"*. La enseñanza representa una mediación necesaria para los procesos de aprendizaje, que consiste en la *"construcción de ambientes"* en los que los estudiantes puedan trabajar y desplegar las competencias, posición que, por otra parte, en educación no es nueva, ya que reconoce a la obra de John Dewey como raíz intelectual de muchas propuestas de cognición situada.-

Comenzando por el primer punto citado, el advenimiento de la noción de "trabajo educativo basado en el desarrollo de competencias" implica el cuestionamiento de un concepto pedagógico al que hemos estado apegados durante mucho tiempo. Este concepto es el de *"actividades de aprendizaje"*, al que es necesario replantear en base al de *"prácticas de aprendizaje"*. En qué consiste esto?.-

Sabemos que el uso frecuente de un término naturaliza ciertos significados, de modo que no nos cuestionamos los mismos al realizar nuestro trabajo como docentes. Así pasa con el término *"actividades de aprendizaje"*, que nos parece lo más natural del mundo para designar "lo que al alumno le toca hacer" durante el proceso de aprendizaje y, al caer en tal naturalidad, también nos deslizamos por el tobogán del conductismo que siempre tuvo mucha facilidad para "simplificar", bajo la apariencia de la receta paso a paso, lo que en realidad sucede al alumno en el momento de aprender. De este modo, caemos en la ilusión de creer que porque le digamos al estudiante: "Responda"; "Explique"; "Compare"; "Justifique"; etc., como consignas específicas, seguidas unas de otras, él o ella aprenderán. En realidad, quizás lo que logremos en mayor medida sea que trabajen bien, cognitivamente hablando, un tema determinado, lo cual no es nada despreciable y bien podemos perseguirlo como propósito docente; pero estaremos ignorando, con esa clase de

consignas (más bien órdenes) lo que en realidad sucede en el alumno en el momento de aprender, o sea, el hecho de que éste debe tomar un sinnúmero de decisiones y efectuar un sinnúmero de ajustes en torno a las estrategias que empleará, las acciones que realizará, los tiempos que invertirá, los esfuerzos que dedicará, para poder aprender un contenido determinado. *Aprender tiene más que ver con decisiones estratégicas y autorregulaciones y controles que el mismo estudiante debe desplegar y poner en marcha frente a la necesidad de apropiación de un contenido y de resolución de una tarea, que con seguir órdenes o recetas paso a paso indicadas por otros.* Tiene más que ver con desarrollar criterios y responsabilidades propias frente al saber y al proceder que con responder a precisas operaciones cognitivas solicitadas por el docente en torno a un contenido. Por eso es que muchos autores consideran a las competencias como una especie de "forma", de "cualidad", en que una persona logra configurar su estructura y su espacio mental para enfrentar una situación mediante un determinado esquema de acción (Moya y Luengo, Teoría y Práctica de las Competencias Básicas, 2011).-

Desde una perspectiva conductista del aprendizaje, las actividades funcionan como el estímulo que los alumnos necesitan para "ponerse en acción", comenzar a movilizar sus propios modos de procesamiento de la información y sus conocimientos previos, y así comenzar a aprender. A dicho estímulo lo administra el docente, y es por eso que las tales actividades de aprendizaje tienen un formato o aspecto parecido al de una orden seca, terminante, que por más que uno suavice un poco empleando el verbo inicial en modo más amable ("responde"; "realiza"; "marca"; "establece"; etc.), no dejan de ser eso: una orden dada externamente. Es el docente quien establece, determina y condiciona lo que el alumno debe hacer para aprender, y lo hace paso a paso, incluso determinando el nivel de complejidad cognitiva en que quiere que el aprendizaje se maneje. Aquí debemos detenernos por un momento, porque éste no es un punto cualquiera: ***el nivel de complejidad cognitiva de un conjunto de actividades puede moverse en un rango amplio, que va desde la simple memorización y conocimiento de los objetos, a su generalización, aplicación y transferencia.*** Veámoslo en la siguiente escalera para ser más gráficos:



Ahora bien: cuando es el docente el que, tan puntualmente, establece el paso a paso de una serie de actividades para aprender algo, debería hacer recorrer al alumno todos los peldaños de la escalera, lo cual equivale a decir que para aprender bien un tema cualquiera, el profesor/a debería plantear actividades de conocimiento, comprensión, análisis, síntesis, evaluación y aplicación en torno al mismo. Esto significaría que frente a dicho tema o cuestión por aprender, el alumno ha hecho (cognitivamente hablando) todas las cosas posibles que puede hacer para abarcarlo en un grado alto de complejidad. Pues bien, ¿qué es lo que nos revela la observación de cuadernos y carpetas de trabajo de los alumnos, en diversas asignaturas de la escuela secundaria? ¿Realmente exhiben actividades que, en torno al aprendizaje de un mismo tema o problema, permitan al alumno recorrer todos los peldaños de la escalera? ¿O se da una concentración mayor sólo en los peldaños inferiores, evidenciando una frecuencia mucho menor de los superiores?. Con preocupación, se observa que la mayor parte de las actividades de aprendizaje propuestas se ubican, con mucha suerte, en los cuatro primeros peldaños, siendo muy poco frecuentes los dos últimos. Es más, el tercer y cuarto peldaños (análisis y síntesis), no se manejan tampoco en sus más altos niveles de complejidad, con lo cual en realidad estamos moviéndonos en un rango de tres peldaños, y esto dicho con mucha bondad de apreciación. Veamos qué operaciones cognitivas abarca cada peldaño:

\* **Conocimiento:** Implica la simple observación y recuerdo de ciertas características principales del objeto (cualidades, formas, tamaños, datación temporal, etc.), por esto está más relacionada con lo que frecuentemente denominamos recuerdo de la información concreta referida al objeto en cuestión.-

\* **Comprensión:** Implica la posibilidad de percibir el significado de un hecho o de un objeto, ser capaz de interpretar sus causas ordenándolas y agrupándolas y predecir sus consecuencias.-

\* **Análisis:** El análisis es una operación cognitiva bastante compleja, puesto que se encarga de identificar las partes o aspectos componentes de un hecho u objeto, percibir patrones regulares dentro de los mismos, organizar dichas partes constitutivas y reconocer significados que, a primera vista, no son tan evidentes.-

\* **Síntesis:** Otra compleja operación cognitiva, que se ocupa de generalizar partiendo de hechos concretos y particulares, establecer relaciones entre conocimientos de diversas áreas, utilizar viejas ideas para crear nuevas, y formular conclusiones o predicciones.-

\* **Evaluación:** Implica la posibilidad de comparar y discriminar entre ideas, juzgar la validez de teorías y proposiciones, elegir basándose en argumentos razonados, verificar el valor de la evidencia aportada en torno a una idea u objeto, reconocer la subjetividad.-

\* **Aplicación:** Implica la posibilidad de utilizar la información recolectada en nuevos contextos, usar métodos, conceptos y teorías en situaciones nuevas, resolver problemas empleando las habilidades o el conocimiento apropiados.-

Para ser más claros respecto de las operaciones específicas involucradas en cada nivel, veamos el siguiente cuadro:

<b>OPERACION COGNITIVA PRINCIPAL.</b>	<b>VERBOS QUE DENOTAN OPERACIONES COGNITIVAS ESPECIFICAS INVOLUCRADAS EN LA OPERACIÓN PRINCIPAL.</b>
CONOCIMIENTO.	Definir, describir, duplicar, identificar, etiquetar, listar, localizar, asociar, memorizar, recordar, nombrar, reconocer, registrar, repetir, reproducir, subrayar, indicar.
COMPRESION.	Clasificar, convertir, discutir, explicar, expresar, ejemplificar, interpretar, reafirmar, revisar, resumir, relatar, traducir.
ANALISIS.	Calcular, categorizar, comparar, contrastar, criticar, debatir, deducir, diagramar, distinguir, examinar, experimentar, inferir, inspeccionar, inventariar, cuestionar, chequear.
SINTESIS.	Organizar, unir, coleccionar, componer, combinar, construir, crear, diseñar, desarrollar, formular, administrar, planificar, proponer, preparar, reordenar, escribir.
EVALUACION.	Justipreciar, debatir, evaluar, aplicar, elegir, defender, estimar, ponderar, juzgar, medir, predecir, calificar, revisar, seleccionar, fundamentar, valorar.
APLICACIÓN.	Aplicar, construir, demostrar, emplear, ilustrar, interpretar, operar, practicar, esbozar, resolver, usar, elaborar.

Ahora bien: qué debe hacer un alumno/a enfrentado a tales actividades de aprendizaje?. Sólo puede obedecer, es decir, cumplir en hacerlas. No queda casi margen para su creatividad, la expresión de pensamientos divergentes, la manifestación de modos propios de hacer las cosas, la fijación de criterios propios según los cuales proceder, la decisión de hasta dónde llegar con el esfuerzo en torno a ese conocimiento. Todo está determinado externamente, por el docente, y no hay lugar para la autorregulación, el autocontrol, la cognición situada, la toma de decisiones estratégicas de ajuste que lo lleven a acercarse mejor y más rápido a sus metas de aprendizaje. ¿Y esto por qué? ¿Por qué el docente es malo? ¿Por qué no cumple bien su función como tal?. No, es sólo que durante mucho tiempo hemos estado centrados en el conocimiento en lugar de estar centrados en quien tiene que aprender, que es el alumno. Cuando cambiamos la perspectiva, y nos centramos en el alumno, ya no podemos dejar de ver al aprendizaje como actividad estratégica de la persona, que debe llevarla a autogestionar la adquisición o apropiación de los saberes (teóricos o prácticos) que necesite. Y por ello es que esta nueva perspectiva enlaza con la noción de **COMPETENCIAS**, puesto que ésta obliga al alumno a "situarse" y a "verse a sí mismo" frente a una tarea o producción, a constituir esos conjuntos de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y disposiciones actitudinales articulados coherentemente que necesita para resolverla, a ir organizando y distribuyendo la tarea en el tiempo, a ir realizando todos los ajustes que hagan falta para lograrla con éxito. De modo que con esta nueva perspectiva...las órdenes secas no sirven de mucho, y es aquí cuando hace su aparición el concepto de "*prácticas de aprendizaje*".-

Qué son y cómo se formulan las prácticas de aprendizaje?.-

Una **práctica de aprendizaje** requiere una actuación estratégica del alumno que le permita un desempeño competente. Esto significa que debe ser capaz de planificar, organizar y evaluar el desarrollo de su tarea o producción y, mientras la está ejecutando, debe ser capaz de ajustarla permanentemente a condiciones cambiantes.-

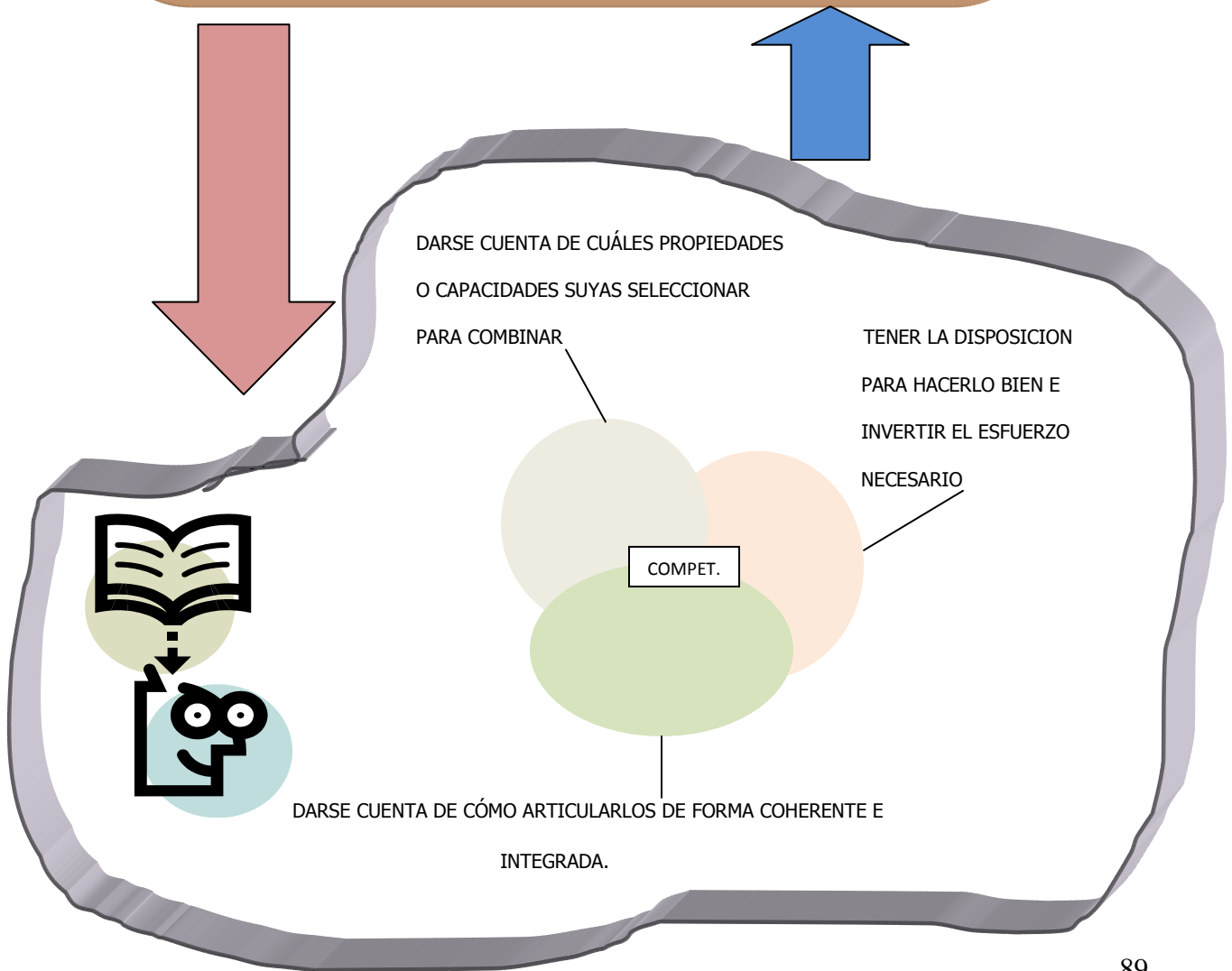
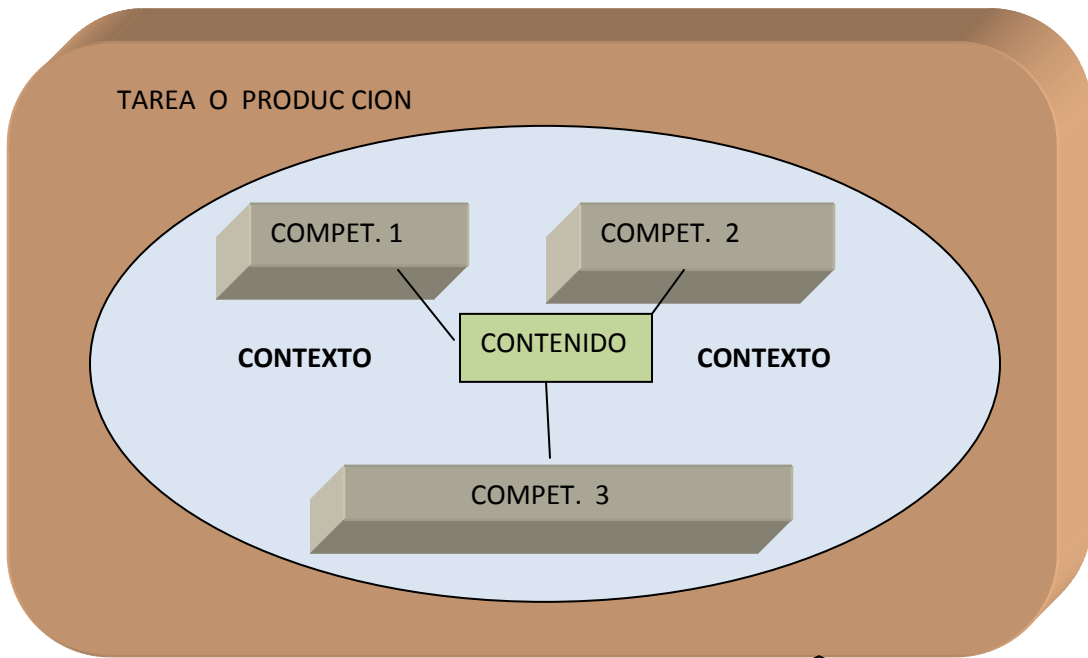
Las nociones de *METACOGNICION* y *AUTORREGULACION* son inherentes a la de *práctica de aprendizaje*. Implican que la "conciencia de" y la "reflexión sobre" los propios procesos cognitivos y de aprendizaje permiten ajustar y controlar el desarrollo de los acontecimientos al aprender, y decidir qué conocimientos y procedimientos poner en marcha y coordinar para resolver cada nueva coyuntura hasta que la práctica finaliza.-

La ACTIVIDAD está externamente pautada en cuanto a sus requisitos de ejecución. La PRACTICA DE APRENDIZAJE exige al estudiante una toma de decisiones, conscientes e intencionales, respecto a la elección y coordinación de conocimientos, procedimientos y disposiciones actitudinales que necesita para cumplimentar una demanda de la tarea, dependiendo de las características del contexto de actuación propuesto.-

Cómo se formulan? El trabajo con prácticas de aprendizaje *demanda al docente un trabajo de interlocución con el alumno (no la emisión de órdenes secas y escuetas), y a éste un esfuerzo de "situación" frente a la tarea o producción que debe realizar*. La tarea es compleja, no simple, y requiere la puesta en articulación de muchos elementos del sujeto (conocimientos que posee o debe buscar, habilidades con que cuenta o debe desarrollar para este caso particular, destrezas que ya tiene o que debe procurarse para resolver este trabajo específico). Por eso la necesidad de *guiarlo a través del esfuerzo de interlocución: hay que irle "perfilando" lo que le requerimos que haga, pero a la vez dejando el margen necesario para que sea él/ella quien tome las decisiones relativas a cómo, cuándo, dónde, con quién, en qué forma lo hará. Este "perfilado" es lo que equivale al "contexto de trabajo" que el docente formula para que el estudiante pueda trabajar en base al desarrollo de competencias, y así lograr resolver la práctica de aprendizaje*.-

Dado que el desarrollo del *contexto de trabajo* que cada tarea escolar implica es tan importante desde el punto de vista del despliegue de competencias para su resolución, precisemos algunas consideraciones en torno al mismo. El contexto de trabajo es una situación empírica que puede tomar la forma de un caso, un problema, un proyecto, una situación experimental, un relato, un incidente crítico u otra. Contiene una serie de elementos (escenario espacio-temporal; actores intervinientes; acciones que ellos realizan; trama de interacciones entre ellos; producciones que deben realizar; decisiones que deben tomar; sentimientos que los afectan). Estos componentes harán surgir, de manera natural y pertinente dentro de la situación, la necesidad de ejecutar una serie de tareas o producciones para cuya ejecución se requiere la movilización y aplicación de competencias. Se puede apreciar esto en el siguiente esquema:





En este enfoque, el docente se convierte principalmente en un "*creador u organizador de contextos de aprendizaje*". Obviamente, las formas de enseñanza tradicionales deben ceder su preeminencia a otras estrategias más pertinentes o acordes al trabajo de despliegue de competencias, tales como el ABP (Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas), Resolución de Problemas, Estudio de Casos, Análisis de Incidentes Críticos, Enseñanza por medio de la Indagación, Proyectos de Trabajo. El trabajo dentro de un contexto amplio de tarea o producción permite la movilización, integración y aplicación de numerosas ideas, capacidades, habilidades y procedimientos que son propiedades o atributos del sujeto que aprende, resultando de ello competencia en la resolución de la situación específica que el contexto plantea. A modo ejemplo, un solo contexto de trabajo, tal como la resolución de un caso, permite movilizar y combinar las siguientes capacidades y cualidades:

- Búsqueda de material bibliográfico.
- Selección y organización de la información pertinente al caso.
- Trabajo en equipo.
- Uso de argumentos fundados para la toma de decisiones sobre el caso.
- Uso del pensamiento crítico, lo cual implica por ejemplo saber distinguir hechos de opiniones, supuestos de afirmaciones explícitas, conjeturas de evidencias, etc. que puedan ser importantes para resolver el caso.
- Producción textual, a fin de presentar la resolución del caso correctamente ya sea en forma escrita, oral o gráfica.
- Capacidad de liderazgo y desempeño de roles cooperativos en un grupo.
- Manejo de herramientas informáticas útiles para abordar o presentar el caso (Internet; elaboración de informes o ensayos; creación de Power Point).
- Capacidad para trabajar contra reloj si hay poco tiempo para presentarlo, sobre todo si hay otras tareas que realizar al mismo tiempo.
- Perseverancia.
- Mente abierta a otros juicios sobre el caso.
- Respeto por los aportes de los demás.

Es muy importante la noción de contextos de trabajo, ya que implica la posibilidad de que un mismo contenido (concepto o principio por ejemplo) sea abordado en distintas situaciones (reales o ficticias; pasadas o presentes; intradisciplinarias o extradisciplinarias), lo cual permite aperturas multi o interdisciplinarias sumamente significativas e interesantes para los alumnos, y un abordaje mucho más realista de los contenidos escolares.-

Obviamente, a medida que los docentes interactúan con los alumnos y configuran los ambientes o escenarios destinados a educarlos, van desarrollando un verdadero repertorio de prácticas pedagógicas. Los principios de *contextualización* y *pluralismo metodológico* se vuelven indispensables a la hora de diseñar contextos de aprendizaje apropiados.-

## CAPITULO VI

### MODELO ADOPTADO PARA LA CONSTRUCCION DEL DISEÑO CURRICULAR DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DEL COLEGIO NACIONAL DE MONSERRAT PARA LA ORIENTACION HUMANISTICA.

El presente Diseño Curricular, visto ahora desde la perspectiva de un programa de estudios y de formación, destinado a la educación secundaria de los alumnos en la orientación humanística en el Colegio Nacional de Monserrat, adopta para su elaboración una serie de **organizadores curriculares** derivados, obviamente, de los enfoques y nociones pedagógicas centrales expresadas en los capítulos precedentes.-

Dichos organizadores son los siguientes:

- Siete **ejes centrales de formación**, que constituyen grandes cuestiones o preocupaciones centrales alrededor de las cuales se seleccionarán y estructurarán las finalidades formativas buscadas como resultados de aprendizaje concretos.
- Nueve **competencias transversales o generales** que es importante trabajar y ayudar a desarrollar en torno a cada uno de los ejes centrales propuestos.
- Cinco **áreas curriculares de formación** en las que las competencias transversales y los ejes centrales antes mencionados deben jugarse.
- Un determinado número de **unidades o espacios curriculares** que constituyen cada área, con sus respectivos contenidos y propuestas de aprendizaje y evaluación, en consonancia con las competencias transversales y ejes centrales seleccionados.
- Un determinado número de **competencias específicas** que se trabajan desde cada una de dichas unidades curriculares para bajar, de manera contextualizada, todos los elementos citados a la vida real del aula y operacionalizarlos en el proceso de aprendizaje que vive el sujeto.
- Un determinado número de **objetivos generales o grandes expectativas de logro** buscados como resultados concretos de aprendizaje.
- Una determinada cantidad de **criterios específicos** que guiarán los procesos de selección, organización, secuenciación y distribución de contenidos, metodologías de trabajo (tanto a nivel de la enseñanza como del aprendizaje) y formas de evaluación que se aplicarán dentro del nuevo Plan de Estudios.-

Veamos cada uno de estos componentes:

A.

#### EJES CENTRALES DE FORMACION.

Consideraremos aquí al sujeto que accede a la escuela secundaria, tanto desde una perspectiva individual como colectiva: el sujeto adolescente. Desde este ángulo, se trata de un sujeto que se encuentra en proceso de estructuración de su identidad, debiendo configurar la misma en torno a una determinada visión del mundo, y que a su vez busca y necesita manifestarse mediante un cierto poder de acción.-

Educación a un adolescente para el mundo de hoy exige ir dirigiendo el esfuerzo y el trabajo formativo hacia importantes y complejas dimensiones tanto de la persona como del mundo físico y social, dimensiones que re-presentan aspectos importantes de lo que es vivir en la época actual, y que han sido condensadas en la formulación de los ejes como proposiciones. Permiten dirigirse hacia o marcar núcleos de cuestiones insoslayables en la educación secundaria de los jóvenes de hoy, que hasta se traducen en verdaderas preocupaciones sociales y culturales, ya que no es posible hoy, por ejemplo, dejar de lado el papel de los medios de expresión y comunicación (tanto personales como colectivos), la emergencia de nuevas formas de ciudadanía como expresión de la relación entre persona y sociedad, la necesidad imperiosa de cuidado del medio ambiente y de la salud individual y colectiva de manera de propender al bienestar, el impresionante avance tecnológico y su impacto sobre el hombre, el conocimiento y los valores. Así pues, estas dimensiones constituyen el contexto y trasfondo dentro del cual adquieren determinado sentido y valor los contenidos de la escuela secundaria, puesto que es dentro de ellos donde habrá que hacer jugar la selección y organización de saberes y experiencias educativas de los alumnos, de modo que éstos resulten bien preparados para enfrentar el contexto epocal en el que les toca vivir.-

Así pues, siete son los ejes centrales de formación seleccionados en el nuevo Plan de Estudios, en torno a los cuales debe girar la propuesta de educación secundaria en cada uno de sus espacios o unidades curriculares:

1. Los aportes de los saberes clásicos eruditos y científicos contemporáneos para el conocimiento, comprensión y transformación del mundo actual (Vinculado a objetivos 1-10-13).
2. La importancia de la formación en valores como base de conductas éticas y democráticas a nivel individual y social. (Vinculado a objetivos 18-20-21-23-26).
3. La significación de las competencias lingüísticas como medio de expresión y comunicación de ideas y perspectivas (Vinculado a objetivos 4-5-6-7-17).

4. El desarrollo de los aspectos estéticos como expresión del pensamiento creativo y apertura a la creación, producción y goce del arte en sus diversas manifestaciones (Vinculado a objetivos 14-15-16-25).
5. La construcción de la subjetividad en sus dimensiones biológica, psicosocial y cultural (Vinculado a objetivos 19-22-24).
6. La construcción de una ciudadanía plena y consciente de sus derechos, obligaciones y compromisos (Vinculado a objetivos 3-11-23-25-26).
7. La relación con las tecnologías y sus herramientas tanto en su dimensión expresivo-comunicativa como procedimental (Vinculado a objetivos 2-9-12).-

El trabajo con ejes centrales de formación como organizador curricular de mayor nivel arrastra una consideración importante respecto a las áreas de formación que integrarán la estructura del Plan de Estudios, y que desde ya vamos adelantando: las áreas constituyen organizadores curriculares que marcan agrupamientos de disciplinas o espacios que comparten similares visiones y preocupaciones teóricas y epistemológicas en torno a un determinado objeto de conocimiento. En este sentido, a veces incurren en la desgracia, por decirlo así, de acentuar sus límites fronterizos, provocando una especie de cierre hacia su interior por parte de los espacios que las forman, sobre todo cuando las áreas curriculares se han constituido no sobre la base de una preocupación central o de un eje convocante, sino sobre la base de un campo de conocimiento (como las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales, las Ciencias Exactas, las Ciencias Humanas). Por eso, para evitar el aislamiento dentro de un área en particular, se vuelve necesario encontrar la forma de que esas fronteras se vuelvan lo más porosas posibles, lo más abiertas a la interacción con otras perspectivas y dimensiones que sea posible, a fin de que el estudiante acceda a visiones más totalizantes y articuladas de los saberes. Eso se logra cuando los *ejes centrales de formación son tenidos en cuenta por todas las áreas sin excepción*. Esto quiere decir que, a diferencia de esquemas corrientes de trabajo escolar en los que cada área selecciona y se vincula en mayor medida a ciertos ejes (pero no a los otros que son asumidos por otras áreas), *aquí se trata de que todas las áreas asuman todos los ejes*, puesto que se parte del supuesto de que los mismos representan, en su conjunto, una serie de importantes cuestiones y preocupaciones respecto de las cuales los alumnos deben ser formados desde distintas perspectivas. De este modo, se asegura que dichas cuestiones-eje estén presentes en todas las áreas, sólo que tratadas desde la particular y específica perspectiva de cada una de ellas. Así pues, *para la selección de contenidos de los espacios curriculares que constituyen cada área es importante la lectura, análisis y deliberación concreta en torno a qué contenidos son necesarios de incluir para que todas las cuestiones-eje queden adecuadamente representadas*.-

Por ello, los espacios o unidades curriculares deberán cuidar, a nivel de la selección de contenidos y propuestas de aprendizaje que realicen, que los mismos tiendan efectivamente al trabajo de *formación en y despliegue de estos siete ejes*.-

En cada uno de los ejes centrales de formación citados, es importante en el contexto actual que los alumnos sean competentes en:

1. Buscar, organizar y comprender información de diverso tipo.
2. Resolver problemas.
3. Ejercer el juicio crítico.
4. Desplegar un pensamiento creativo y la capacidad de proyectar en base al mismo.
5. Comunicarse de manera apropiada, en diferentes tipos de lenguaje, tanto a nivel de la producción como de la expresión de mensajes.
6. Tomar decisiones en base al uso de argumentos fundados.
7. Cooperar con otros y trabajar en equipo.
8. Dominar y utilizar adecuadamente las tecnologías de la información y las comunicaciones.
9. Darse a sí mismo métodos eficaces de trabajo en distintos campos del saber y del quehacer humano.-

Por qué estas nueve competencias? Porque ellas representan, de modo suficientemente abarcativo, las estrategias generales de operación y acción que una persona educada despliega en los diferentes campos del saber y del quehacer humano para poder desempeñarse de manera eficaz dentro de los mismos.-

Como se aprecia, estas competencias se denominan *transversales* por cuanto *todas ellas son necesarias de trabajar y desplegar en cada una de las dimensiones a las que los ejes centrales de formación se refieren*. Esto significa que todas las áreas y espacios o unidades curriculares que incluya la grilla del nuevo Plan de Estudios, deberán exhibir una selección de contenidos y propuestas de aprendizaje que realmente tienda a la consideración y desarrollo de las competencias transversales citadas, al abordar cada uno de los ejes explicitados más arriba.-

## C. LAS AREAS CURRICULARES DE FORMACION.

Por lo expresado anteriormente, consideramos en el Diseño Curricular del Nuevo Plan de Estudios la reagrupación de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que los alumnos deben adquirir, en cinco grandes áreas, a saber:

1. Expresión y Comunicación
2. Ciencias Exactas, Físicas y Naturales
3. Ciencias Sociales
4. Ciencias Humanas (o Humanidades?)
5. Formación práctica, metodológica e instrumental.

Cada unidad o espacio curricular integrante de la grilla de la orientación encuentra su ubicación en alguna de las áreas citadas, desde la cual se brindan perspectivas teóricas o marcos epistemológicos y criterios de trabajo, en base a los cuales se efectuarán la selección de contenidos y propuestas de aprendizaje que tiendan al trabajo de *formación en y despliegue de* las competencias citadas, dentro de los ejes centrales de formación explicitados. Los marcos epistemológicos pretenden dejar claro el enfoque gnoseológico y axiológico desde el cual se realiza la selección y organización de saberes propia del área curricular, de modo de dar fundamento claro a la inclusión (o exclusión) de determinados contenidos.

Obviamente, las áreas curriculares constituyen la base de creación de los Departamentos en tanto formas de organización del trabajo docente en la institución y de socialización profesional específica, puesto que se apunta a la constitución de equipos de trabajo coordinados que se conviertan en verdaderas comunidades de aprendizaje y de práctica. Los Departamentos serán:



### **entro del Area Expresión y Comunicación:**

- pto. de Lengua Materna o (Dpto. de Lengua Materna y Modernas) D
- pto. de Lenguas Modernas D
- pto. de Lenguas Clásicas D
- pto. de Educación Física D
- pto. de Educación Artística D

(Tendrá 1 Coordinador x departamento)

- |   |  |                 |
|---|--|-----------------|
| ➤ | <b><u>entro del Area Ciencias Exactas, Físicas y Naturales:</u></b>  | <b><u>D</u></b> |
|   | <ul style="list-style-type: none"><li>• pto. de Matemática y Física</li><li>• pto. de Ciencias Naturales<br/>(Tendrá 2 Coordinadores)</li></ul>  | <br>D<br>D      |
| ➤ | <b><u>entro del Area de Ciencias Sociales:</u></b>   | <b><u>D</u></b> |
|   | <ul style="list-style-type: none"><li>• pto. de Historia y Geografía</li><li>• pto. de Ciencias Jurídicas y Sociales</li><li>• pto. de Proyectos (coordinado por el Área de Extensión)<br/>(Tendrá 3 Coordinadores)</li></ul>                      | <br>D<br>D<br>D |
| ➤ | <b><u>entro del Area de Ciencias Humanas:</u></b>  | <b><u>D</u></b> |
|   | <ul style="list-style-type: none"><li>• pto. de Ciencias Humanas (Filosofía, Psicología y Antropología)<br/>(Tendrá 1 Coordinador)</li></ul>   | <br>D           |
| ➤ | <b><u>entro del Area de Formación Práctica, Metodológica e Instrumental:</u></b>   | <b><u>D</u></b> |
|   | <ul style="list-style-type: none"><li>• pto. de Formación Práctica, Metodológica e Instrumental (Informática, Estrategias de Aprendizaje y Estudio, Metodología de la Investigación, Orientación Vocacional).<br/>(Tendrá 1 Coordinador)</li></ul> | <br>D           |

**D. UNIDADES O ESPACIOS CURRICULARES Y SUS CONTENIDOS.**

Se abarca con esta denominación a las tradicionales disciplinas, como así también a propuestas de aprendizaje que revisten otros formatos y tiempos pedagógicos distintos, pero que son tan valiosas como las disciplinas en cuanto a su potencia formativa se refiere (talleres; seminarios;



proyectos de diverso tipo; laboratorio; etc.). Sin importar el formato, todos los espacios deben realizar su selección de contenidos y propuestas de aprendizaje en la línea: marco epistemológico del área – competencias transversales – ejes de formación del alumno adolescente. Esto significa que, dentro de todo el espectro posible de contenidos que un espacio curricular podría desarrollar en cada año, se deben seleccionar prioritariamente aquéllos que contribuyan al tratamiento de los siete ejes centrales mencionados. Por lo tanto, sólo se deben incorporar aquellas cuestiones de gran riqueza y potencia generativa, que sean imprescindibles para el abordaje y despliegue de las competencias tanto transversales como específicas que se puedan tocar dentro de cada eje de formación. Además, será necesario (e importante) especificar, a modo de ejemplos, los **contextos** dentro de los cuales dichos contenidos se abordarán. Esto merece una pequeña aclaración: *los contextos constituyen escenarios de abordaje de los contenidos y despliegue de las competencias*, que pueden ser de carácter espacio-temporal con diversos actores e intereses en juego, o bien tener la forma de determinadas tramas teóricas o conceptuales que sirven de fondo para el tratamiento (como cuando uno dice, por ejemplo, que se enseña geometría dentro de un contexto algebraico o dentro de un contexto estadístico; o cuando se enseña el género narrativo en Lengua por ejemplo, dentro de un contexto de lectura o dentro de un contexto de escritura o de habla, o bien se enseña Literatura en un contexto histórico). Es importante explicitar algunos (al menos tres o cuatro) contextos de abordaje de los contenidos y despliegue de competencias, para que los alumnos adviertan que un mismo concepto, grupo conceptual o principio teórico puede ser abordado en distintas realidades o situaciones, y para que quede claro y se aprecie cómo ha variado a través del tiempo. Por esto la selección de contenidos es delicada: normalmente, lo que uno lee como “contenidos” en los Diseños Curriculares son, en realidad, lo que conocemos como temas. Esto es lo que hay que tratar de NO hacer: mencionar “temas” (como cuando uno dice, por ejemplo en Historia, “Las civilizaciones de la Mesopotamia”). El problema de esto es que se pierden o desdibujan los conceptos y principios que son importantes de tratar (la noción de Estado y Poder, la noción de estratificación social por ejemplo), y que también podrían ser trabajados en otros contextos diferentes (como Roma, o la Edad Media o el Siglo XIX por ejemplo), y terminan siendo reemplazados por una visión de que “lo importante” es “Medos y Persas”, “Asiria y Caldea”, “Egipto”, etc., en lugar de que lo importante sea saber y comprender los conceptos de Estado y Poder, clases sociales, estratificación, etc.. Por eso, para realizar la selección de contenidos conviene más proceder pensando qué conceptos, grupos conceptuales o principios son importantes de enseñar y aprender y dentro qué contextos se van a presentar para su aprendizaje y enseñanza, y con cuáles competencias se pueden articular mejor, que proceder pensando en cuáles temas hay que incluir: los temas parecen tener la dudosa tendencia a ocultar, a no dejar captar, los conceptos y principios importantes que hay que abstraer y que son los que deberían quedar claros en los estudiantes, para que luego constituyan herramientas de interpretación de nuevas realidades o escenarios (o contextos). Por lo tanto, en la sección de contenidos, señalaremos los conceptos y principios del espacio curricular que son importantes de aprender con relación a cada eje central de formación, e indicaremos los contextos dentro de los cuales recomendaremos su adquisición o tratamiento. No es que con esto dejemos de lado los temas: si se analiza a fondo la cuestión, se observa que los famosos temas son la resultante de: conceptos o principios teóricos + contexto de abordaje. Así, cuando decimos “Civilizaciones del Antiguo Oriente”, aludimos al tratamiento de ciertos conceptos importantes (como los de civilización, estratificación social u otros más por ejemplo) dentro del contexto de la China o la India de hace miles de años antes de Cristo. El problema está en que a nuestros alumnos parece quedarles claro “China” e “India”, pero no así “estratificación social” (por tomar uno de los citados), que sería lo realmente potente y rico para explorar en otras situaciones y para utilizar como herramienta interpretativa o analítica.-

## E. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS.

Además de su conexión con las competencias transversales ya citadas, cada espacio curricular aporta al Diseño Curricular general de la orientación una peculiar articulación e integración de saberes, procedimientos, habilidades, destrezas, valores y disposiciones actitudinales que se traducen en *competencias específicas* del mismo que el alumno debe dominar. Estas competencias específicas están también referidas a las competencias transversales y a los siete ejes centrales de formación antes citados, sólo que ya tratados desde la particular perspectiva de cada espacio curricular de la grilla. Serán presentadas en cada uno de los espacios curriculares respectivos.-

#### F. OBJETIVOS GENERALES O GRANDES EXPECTATIVAS DE LOGRO.

Constituyen la expresión de los principales resultados de aprendizaje y formación buscados en los alumnos con la implementación de la nueva propuesta curricular. Condensan perspectivas e interpretaciones respecto de cuestiones filosóficas, epistemológicas, psicosociológicas, pedagógicas y didácticas por las que se ha hecho una opción consciente y fundada, que conducirán la formación de los alumnos en una dirección específica (lo cual no significa cerrada). Marcan rumbos y prescripciones concretas respecto de lo que se quiere lograr durante el proceso de formación en los aspectos humanístico, social, cultural, científico y tecnológico.-

Este ítem implica especificar los resultados de aprendizaje concretos respecto de los cuales se tiene expectativa de alcance y producción por parte de los estudiantes (aunque esto no significa que ellos sean los únicos que se han de valorar). Indudablemente, deben estar descriptos con claridad, a fin de que constituyan una orientación tanto para docentes, como para padres y estudiantes, sobre todo en el momento de evaluación. El diseño curricular los incluye tanto en niveles generales como específicos, éstos últimos a nivel de cada una de las áreas curriculares. Reiteramos aquí lo que ya señaláramos antes: no es que cada área incluya sólo los objetivos o expectativas de logro que son propios o exclusivos de dicho campo de conocimiento, sino que debe incluir objetivos o expectativas derivados de *todos* los ejes centrales de formación *mirados desde la perspectiva del área en cuestión*.-

Los **objetivos generales** propuestos para el nuevo Plan de Estudios del Colegio serán los siguientes:

- ✓ Conocer, analizar y adquirir conocimientos y procedimientos básicos provenientes de los saberes eruditos y científicos propios de la cultura de nuestro tiempo, que permitan comprenderse a sí mismo y al otro como persona, e interpretar el mundo que nos rodea de manera realista.
- ✓ Adquirir las competencias necesarias para la futura inserción en estudios de nivel superior y para un mejor desenvolvimiento en la sociedad.
- ✓ Vincularse con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología comprometiéndose con los valores humanistas de respeto solidaridad, justicia y verdad.





- ✓ Desarrollar competencias comunicativas que le permitan vincularse con los otros como personas, comprender los mensajes de los medios de comunicación masivos y de las nuevas tecnologías, y expresarse de modo coherente, prudente y preciso en lo referido a sus pensamientos, sentimientos y emociones.
- ✓ Fortalecer el protagonismo de la lectura y la escritura, fomentando la apreciación de los valores culturales transmitidos a través del hecho literario universal como condición básica para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento.
- ✓ Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas, que le permitan comprender y expresarse en una o varias lenguas extranjeras desarrollando una mirada plurilingüística.
- ✓ Adquirir una cultura lingüística que le permita ser un lector/receptor reflexivo y crítico y un escritor competente e interlocutor atento.
- ✓ Apropiarse de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexiva y críticamente en la transformación de una democracia plena en la sociedad contemporánea.
- ✓ Desarrollar y consolidar las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de la vida.
- ✓ Comprender la integración horizontal y vertical de los saberes eruditos y de los conocimientos científicos a través de las distintas áreas y disciplinas que los recorren, y a sus principales problemas, contenidos y métodos.
- ✓ Desarrollar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- ✓ Lograr el dominio instrumental de los saberes científicos y tecnológicos socialmente significativos para una formación general actualizada y un desempeño productivo eficiente.
- ✓ Desarrollar una conciencia histórica, geográfica y geopolítica que les permita comprender y proyectarse en las coordenadas del tiempo y del espacio.
- ✓ Cultivar la sensibilidad en orden a la percepción y goce de la belleza a través del estímulo de la creatividad y el conocimiento de los lenguajes artísticos.
- ✓ Iniciar, desarrollar y consolidar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y de la cultura.
- ✓ Apreciar la creación artística y la libre expresión desarrollando el placer estético.
- ✓ Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- ✓ Adquirir conocimientos y vivenciar valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable y comprometida.
- ✓ Adquirir una formación corporal, motriz y deportiva, que favorezca el desarrollo armónico de todos los educandos y su inserción activa en la sociedad.
- ✓ Incorporar valores y actitudes que fortalezcan las capacidades para prevenir las adicciones y el uso indebido de drogas.
- ✓ Tomar conciencia y actuar conforme a los valores de inclusión y de eliminación de toda forma de discriminación de cualquier tipo, ya sea social, ética, ideológica, religiosa, de sectores, corporativas y otras similares.

- ✓ Orientarse vocacionalmente, de manera adecuada a sus intereses y gustos personales, hacia opciones profesionales y ocupacionales factibles y viables en el contexto socio-cultural del que forman parte.
- ✓ Comprometerse con los valores nacionales y regionales para la transformación de la realidad en la búsqueda del bien común, a través de la participación en instituciones y organizaciones de la sociedad civil.
- ✓ Valorar los aportes de la cultura clásica para la elaboración de un proyecto de vida que tenga en cuenta valores inmanentes y trascendentes del ser humano.
- ✓ Valorar la cultura y la producción latinoamericana, nacional, regional y zonal, como medios de expresión propios y manifestaciones del sentir de nuestro pueblo y ciudadanía, en tanto constituyen expresiones auténticas de nuestra identidad.
- ✓ Adquirir una actitud de respeto, tolerancia, pluralista y de compromiso, y un espíritu solidario, con respecto a sus semejantes, especialmente los pertenecientes a sectores y grupos más vulnerables.-

Una vez determinados los organizadores curriculares mencionados, es importante que el Diseño Curricular del Nuevo Plan de Estudios incluya una serie de ***criterios específicos*** que orienten la selección, organización, secuenciación y distribución de los contenidos y propuestas de aprendizaje a ofrecer, así como una serie de recomendaciones metodológicas que tienen por finalidad orientar y servir de referencia al trabajo docente en la institución, tanto a nivel de la enseñanza como del aprendizaje y la evaluación. Por ello, el Diseño también abarca una serie de precisiones que se presentan a continuación.-

<b>CRITERIOS A TENER EN CUENTA PARA LA SELECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACION DE CONTENIDOS.</b>
---

Además de ciertos criterios ya expresados en el párrafo final de cada uno de los organizadores curriculares citados previamente, es necesario aclarar que siempre es importante considerar como criterios de selección los siguientes:

-  Grado de actualización científica
-  Grado de aceptación y asentamiento del contenido dentro de la comunidad científica y epistémica
-  Grado de significatividad social y cultural
-  Grado de adecuación y pertinencia a la etapa evolutiva de los estudiantes (púberes y adolescentes)

- ✚ Potencia generativa y riqueza del contenido para operar como explicación y comprensión de una amplia gama de hechos, fenómenos, eventos o sucesos
- ✚ Potencia generativa del contenido para suscitar el debate y la pluralidad de perspectivas
- ✚ Potencia del contenido para posibilitar aperturas multi, inter o transdisciplinarias
- ✚ Potencia del contenido para articular relaciones entre la teoría y la práctica
- ✚ Grado de aplicabilidad del contenido para el abordaje, tratamiento y resolución de cuestiones prácticas.-

Estos criterios son importantes por cuanto van guiando los procesos de inclusión y exclusión de conocimientos de un Plan de Estudios, aspecto de no menor significación ya que puede conducir a recortes, lagunas o alteraciones serias en los objetos de conocimiento y en las posibilidades de comprensión e interpretación de las personas respecto a los mismos, situación conocida como efectos de la transposición didáctica, y frente a la cual sólo una adecuada vigilancia epistemológica, contextualizada en una particular y singular situación de formación, puede prevenir los riesgos que de ella se pueden desprender. De allí la importancia y necesidad de emplear criterios claros y definidos al momento de la selección y organización de contenidos que se incluirán en un Plan de Estudios.-

METODOLOGIAS DE TRABAJO PREFERENTEMENTE RECOMENDADAS PARA EL ABORDAJE PEDAGOGICO DE LAS AREAS Y DE LOS ESPACIOS O UNIDADES CURRICULARES QUE LAS CONSTITUYEN.

Sin hacer un tratado de didáctica de cada área y espacio o unidad curricular, se deben recomendar aquí a los docentes ciertas formas de trabajo concreto en el aula (u otros espacios de aprendizaje), a fin de que sea posible el desarrollo de dichos espacios. Entre estas formas de trabajo es *muy necesario insistir en la introducción y despliegue* de estrategias como el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), la Resolución de Problemas, el Estudio de Casos, el Análisis de Incidentes Críticos, la Elaboración de Proyectos, Seminario, Taller, Práctica de Laboratorio (o similar). Esto debe quedar claro: tales estrategias representan una "recomendación" desde el punto de vista de la que pueda resultar más adecuada o apropiada para el tratamiento de un núcleo temático o problemática en particular. Pero desde el punto de vista de la necesidad de su implementación, ya tendrían que constituir algo más que una recomendación, y pasar a un nivel de uso preferente. Es imperioso que en nuestras escuelas se comiencen a poner en marcha de manera habitual, regular y frecuente. De la misma manera, enfatizamos la necesidad de que las tradicionales "actividades de aprendizaje", entendidas como fragmentos acotados y aislados de acción del alumno, quien sólo sigue las indicaciones secas del docente para resolverlas, sean reemplazadas por "prácticas de aprendizaje" que planteen tareas o producciones más densas y más complejas al alumno, integradoras de diversas capacidades, habilidades, destrezas, disposiciones y saberes de los estudiantes, que realmente le exijan la movilización y articulación de todos estos atributos o propiedades para poder hablar de despliegue de competencias transversales y específicas dentro de las mismas.-

CRITERIOS Y CONDICIONES DE EVALUACION A CONSIDERAR.

Los criterios de evaluación mantienen una íntima conexión con los objetivos o las expectativas de logro planteadas, puesto que indican parámetros dentro de los cuales un determinado resultado de aprendizaje se considerará Muy Bueno, Bueno o No Aceptable (dentro de éste cae todo aquello que solemos denominar con el término Regular y con el No Satisfactorio). Aquí conviene aplicar una pequeña frase para redactarlos, que nos permita operativizar la cuestión, sin perdernos o desorientarnos. La frase es: "Para el objetivo (o expectativa de logro) XX, se considerará .....(MB - B - NA) un desempeño que evidencie":

.....  
.....  
.....  
.....

Así por ejemplo, frente a la necesidad de evaluar si los alumnos han logrado (o no) el desarrollo de un juicio crítico frente a una situación determinada (objetivo), convendrá expresar indicadores y parámetros bien precisos que permitan rastrear este logro en las producciones de los mismos. Alguno de ellos podrían ser:

- Distingue hechos de opiniones
- Distingue supuestos de evidencias
- Etc..

Cada uno de estos indicadores puede ser incluido dentro de una rúbrica, que para cada uno de los rangos que incluye (MB-B-NA), especifica los parámetros que delimitan los mismos.-

Un aspecto importante al trabajar con criterios de evaluación, es no confundirlos con condiciones dentro de las cuales se exige la presentación de un resultado de aprendizaje. Si un criterio cualquiera de evaluación es tal, entonces deber ser posible para el mismo detectar su derivación desde un objetivo o una expectativa en particular. Así, si dentro de los criterios de evaluación de un área o de un espacio curricular, se encuentran frases como "*correcta expresión escrita de las ideas*" por ejemplo, esto significa que dentro de dicha área o espacio figura un objetivo o expectativa referido al dominio de la comunicación oral y escrita como un resultado positivo de aprendizaje al que es importante aspirar. Si, en cambio, no se encuentra una derivación entre lo que ha sido planteado como criterio de evaluación y los resultados de aprendizaje buscados (declarados en los objetivos o expectativas de logro), es muy posible que no estemos frente a un criterio sino a una condición dentro de la que se exige la presentación de una producción por parte del alumno. Siguiendo con nuestro ejemplo, si los criterios de evaluación para el logro del juicio crítico son los mencionados antes, eso significa que dentro del área o espacio

curricular efectivamente hay un objetivo o expectativa referida al desarrollo del juicio crítico como herramienta de un pensamiento complejo. Pero si además aparece la frase "correcta expresión escrita de las ideas" entre los criterios, y no es rastreable su derivación a partir de un objetivo o expectativa determinada del área, entonces estamos en presencia de una condición dentro de la que vamos a exigir a los alumnos que presenten sus trabajos, pero a la que no consideramos como un resultado de aprendizaje específicamente buscado dentro del área o espacio en cuestión. Es importante hacer notar esta diferencia entre criterios y condiciones, por cuanto en el primer caso (criterios), es muy probable que en el área o espacio se haya trabajado explícitamente para su desarrollo por parte del alumno, mientras que, en el caso de las segundas (condiciones), muchas veces no sucede lo mismo, pero luego se sale exigiendo al alumno su observación y cumplimiento como un resultado de aprendizaje. Un ejemplo muy común en este sentido, es el de la famosa frase (que suele aparecer como "criterio" de evaluación) "*presentación de los trabajos en tiempo y forma*": si verdaderamente constituye un criterio, entonces debe ser posible encontrar entre los resultados de aprendizaje esperados dentro de un área o espacio curricular determinado, uno que haga referencia a la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas encomendadas y a la observación de ciertos requisitos para las mismas, y este objetivo debe haber sido trabajado por el docente en clases, para luego poder aspirar a que los alumnos lo exhiban como resultado de aprendizaje. Sin embargo, también es cierto que el proceso progresivo en que el aprendizaje se produce en las instituciones escolares, hace que lo que en un principio aparece como criterio de evaluación derivado de un resultado de aprendizaje explícitamente buscado, con el tiempo llegue a tener o adquirir tal grado de internalización en el desempeño de los alumnos que vuelve innecesario el seguir trabajándolo en clase como resultado a buscar, y simplemente se da por aceptado que los alumnos ya lo dominan suficientemente como para no seguir insistiendo en su trabajo en clase. Pero como sigue siendo importante considerarlo, se lo exige como una condición de presentación de toda otra producción que el alumno realice.-

Como se aprecia, el criterio permite "rastrear" o "detectar" determinados rasgos dentro del trabajo y del desempeño del estudiante, y por lo tanto debe estar redactado casi como una pequeña descripción.-

## CAPÍTULO VII

### CONSIDERACIONES RELATIVAS A LA EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES Y LAS COMPETENCIAS.

Las nociones de competencia y aprendizaje (entendido éste como una actuación estratégica del alumno basado en una toma de decisiones conscientes e intencionales destinadas a lograr autorregulación y autocontrol del propio proceso de gestión y apropiación del conocimiento), están totalmente conectadas a una práctica educativa en la que la reflexividad, la pluralidad de opciones y propuestas es la norma. También lo es en materia de evaluación, tanto en lo que atañe a sus criterios como a sus métodos. Si la noción de competencia y las nuevas conceptualizaciones de aprendizaje y de enseñanza han hecho su aparición en el escenario educativo, entonces el objeto de la evaluación debe también cambiar sustancialmente. No parece aceptable seguir empleando las mismas herramientas que se utilizaban para llevar a cabo una práctica que más se entendía como cercana al exámen, en tanto éste implicaba un verdadero ejercicio del poder y exigía una determinada y única construcción del saber. La evaluación tiene ahora una nueva oportunidad: la de contribuir a mejorar la calidad y equidad en la educación, *centrándose en la apreciación de tareas contextualizadas, auténticas y situadas, llevadas a cabo por individuos y/o comunidades de práctica, que no solamente realizan actividades sino que las despliegan dentro de ciertas prácticas culturales y de construcción de una identidad adecuada como miembros del grupo.*-



Queda enlazada así con la noción de *contextos* en tanto escenarios de aprendizaje, en los que la autenticidad y situación espacio-temporal de las tareas propuestas se convierten en características fundamentales para enmarcar el desarrollo de competencias transversales y específicas. Evidentemente, el aprendizaje, desarrollo y uso de competencias por parte del alumno y de la comunidad de práctica pone de relieve aspectos intencionales, deliberativos, reflexivos y de toma de decisiones de los mismos en el momento en que éstos tienen que afrontar y resolver situaciones. Por lo tanto, una evaluación que sea útil en un caso así tendrá que reunir las notas características de ser: *continuada, procesual, contextual y estratégica, de manera tal que sirva a la función reguladora que debe estar en la base de toda actuación estratégica o competente.*-

Esta nueva apertura ha significado, al decir de Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1983), una nueva dirección para la misma en cuatro aspectos, a saber:

- “Una apertura conceptual, para incluir no sólo los resultados esperados sino también los que sin ser esperados han ocurrido;
- Una apertura de enfoque, que oriente el interés y la mirada más allá del producto para acercarse al modo en que fue producido, es decir, al proceso;
- Una apertura metodológica, que libera la búsqueda de información de las limitaciones de lo mensurable, y que se interesa tanto por los hechos como por las razones de los participantes;
- Una apertura ético-política, que incorpora a la valoración diferentes criterios y valores, siendo conscientes de las consecuencias de todo proceso evaluador”.-

Ahora bien, la pregunta es: dada la variedad de competencias básicas (tanto transversales como disciplinares) y de los contextos de aprendizaje en que las mismas se utilizan ¿es posible elaborar un modelo representativo de los componentes esenciales de evaluación de las competencias básicas que sirva de referente a docente y alumno?

Creemos que sí es posible, si uno trata de rescatar y poner de relieve “lo común” del aprendizaje de todas esas competencias. Así, por ejemplo, creemos que en la evaluación del aprendizaje de competencias es posible orientarse por los siguientes criterios:

**- AL INICIO DEL PROCESO:**

- Interpretación inicial que el alumno o la comunidad de práctica hace de la tarea o producción demandada.-
- Grado de rigor y formalidad con que dicha representación inicial le permite planificar el proceso.-
- Grado de anticipación de las condiciones precisas para trabajar.-
- Grado en que dicha representación inicial se corresponde con el contexto.-
- Criterios para valorar las diferentes opciones de actuación y elegir una.-
- Recursos de representación y planificación de la acción.-

**- DURANTE EL PROCESO:**

- Orden de actuación globalmente correcto.
- Mantenimiento de una actuación global integral.
- Grado de iniciativa que muestra en la actividad.
- Uso del plan inicial para completar aspectos y revisar lo previsto.

- Progreso que muestra en el rigor y la habilidad con que dirige y ejecuta.
- Grado de autocontrol de la tarea.
- Recursos previstos allí donde se siente menos experto.
- Carácter creativo del proceso.
- Capacidad para resolver inconvenientes con ayuda de otros.

**- AL FINAL DEL PROCESO:**

- Incremento de la cantidad relevante de información sobre el uso de la competencia.
- Comprensión de los componentes que la constituyen y del orden en que quedan distribuidos.
- Capacidad para realizar una actividad bajo una organización integral.
- Uso adecuado de diferentes lenguajes para interpretar la información.
- Soltura en el empleo de estos lenguajes y capacidad para explicar y describir cómo hacer algo.
- Grado de conciencia del alcance de las decisiones que ha tomado durante todo el proceso de trabajo.
- Valoración del procedimiento empleado y de si va a ser útil o no.
- Diversidad de aplicaciones y variaciones del proceso de carácter creativo que se le puedan ocurrir y que, además, se encuentra en disposición de probar su efectividad.

Sin embargo, aún cuando estos criterios son importantes de tener en cuenta para alimentar la función reguladora a la que antes aludimos, también es necesario hacer saber a los alumnos que existe otra forma de evaluar si el desempeño de una persona es competente o no. Esta otra forma es muy empleada en el mundo laboral, y también en diversos contextos académicos. Se basa en la utilización de una escala de niveles que marca el grado en que una competencia se evidencia en un desempeño determinado. Así, el grado A, significa un desempeño alto; el grado B, significa bueno; por encima del estándar; el grado C, mínimo requerido para el trabajo o empleo; el grado D, insatisfacción. Veamos un ejemplo, extractado y adaptado de Moya Otero y Luengo, 2011, pág. 144-147, que muestra un ejemplo de escala de niveles elaborada en Canarias (España), por el CEP Los Llanos de Aridane, y que aquí ha sido acortado y adaptado para su presentación dada su extensión. La tarea seleccionada para que los alumnos realizaran fue la siguiente:

*"Hagan una lista de normas que según Uds. Se deberían seguir a la hora de realizar una acampada en una zona de reserva de cara a su conservación. Elaboren un cartel que recoja las mencionadas buenas prácticas y que presida el lugar de la acampada los días que dure la misma y que rompa lo menos posible con el entorno natural. Se decidirá el cartel ganador mediante un concurso".-*

<b>COMPETENCIA: RESOLUCION PROBLEMAS.</b>	<b>NIVEL A</b>	<b>NIVEL B</b>	<b>NIVEL C</b>	<b>NIVEL D</b>
<b>PROBLEMAS DETECTADOS</b>	Los estudiantes identifican más de cuatro problemas u obstáculos que hay que cambiar.	Los estudiantes identifican al menos cuatro problemas que hay que cambiar.	Los estudiantes identifican al menos tres problemas que hay que cambiar.	Los estudiantes identifican menos de tres problemas que hay que cambiar.
<b>SOLUCIONES PROPUESTAS</b>	Los estudiantes identifican más de cuatro soluciones o	Identifican al menos cuatro soluciones o	Identifican al menos tres soluciones o	Identifican menos de tres soluciones o

	estrategias significativas y posibles para alentar el cambio.	estrategias significativas y posibles para alentar el cambio	estrategias significativas y posibles para alentar el cambio.	estrategias significativas y posibles para alentar el cambio.
<b>PLANIFICACION/ORGANIZACION</b>	Puede describir la intención y el plan del mural completo y cómo cada parte contribuye para completarlo. Trabaja en equipo para tener un plan general sobre lo que hará antes de empezar.	Hay planificado cuidadosamente su parte del mural y puede describir cómo realizará el trabajo. Explica una visión de su parte. Obtiene opiniones de los miembros del equipo sobre el plan para su contribución antes de empezar.	Ha planificado su parte del mural y puede describir cómo realizará el trabajo. Explica una visión de su parte. No solicita muchas opiniones del grupo cuando hace su plan.	Empieza a realizar el trabajo sin ninguna evidencia de planeamiento o enfoque.
<b>ATRACTIVO Y ORGANIZACION</b>	El mural tiene un formato excepcionalmente atractivo y una información bien organizada.	El mural tiene un formato atractivo y una información bien organizada.	El mural tiene la información bien organizada pero le falta atractivo.	El formato del mural y la organización del material son confusos para el lector.
<b>INTEGRACION DE CONTENIDOS</b>	El texto y diseño resultante integra todos los contenidos bajo estudio en torno a la tarea (ecosistemas, paisajes, diseño gráfico, producción escrita, educación ambiental).	El texto y diseño resultante integra los contenidos trabajados, pero con mayor realce de algunos respecto a otros.	El texto y diseño resultante integra sólo unos pocos contenidos, dejando de lado aspectos importantes.	El texto y diseño resultante evidencian muy bajo nivel de integración de contenidos.

Este tipo de escalas parte de tomar los componentes de la competencia (en el recorte y adaptación aquí efectuados son los que figuran en el eje vertical), y desglosarlos en una serie de niveles (eje horizontal) que contienen descripciones de los desempeños propios en cada uno de ellos. Aquí cabe una pregunta importante: si estas descripciones pueden generalizarse y ser utilizadas por todos los docentes y todos los alumnos de todas las instituciones por igual. Y la respuesta es que, si bien pueden llegar a constituir referencias a tomar en cuenta, lo cierto es que todo el trabajo de desarrollo y evaluación de competencias se despliega en contextos de aprendizaje situado, contextos complejos, únicos, singulares, y por lo tanto la elaboración de estas herramientas para la evaluación de competencias debe ser también situacional y contextualizada. En síntesis, cada centro educativo y cada equipo docente debe construir sus propias "*matrices de evaluación de competencias*"; que así es como se denominan cuadros del tipo presentado más arriba.-

Estas matrices se conocen también con el nombre de "*rúbricas*"; que básicamente constituyen herramientas para el reconocimiento del nivel de dominio alcanzado por los alumnos en cada una de

las competencias como consecuencia de la realización de una determinada tarea o producción. Facilitan la calificación del desempeño del estudiante, sobre todo en aquellas cuestiones, temas o espacios curriculares que son complejos, imprecisos y subjetivos. Permiten una verdadera valoración del aprendizaje realizado, tanto desde la perspectiva del estudiante individual como de la de su participación en una comunidad de práctica. Obviamente, su creación debe ser contextualizada y situada, puesto que las tareas o producciones que evalúan también son construídas de esta misma manera. De este modo puede decirse que una *rúbrica* es una matriz de evaluación que contiene una serie de componentes a ser valorados (eje vertical), una serie de grados o niveles de dominio de los mismos (eje horizontal), y una serie de descriptores o indicadores que van a permitir su evaluación (celdas de la tabla).-

La rúbrica se transforma así en una especie de marcador fiable de la aparición de una competencia, ya que su mismo modo de construcción (en equipo docente de área, curso o ciclo) contribuye a lograr un grado de consenso suficiente sobre la consecución de la misma.-

Evidentemente, el proceso de evaluación de las competencias no puede hacerse apelando al exámen como única forma de recolección de información sobre el desempeño del alumno. Se requiere de un conjunto de técnicas e instrumentos, entre los que pueden citarse la observación, la realización de encuestas, la producción y la documentación. El uso de todas estas técnicas permitirá dar a la evaluación de competencias una riqueza y penetración informativa que con el solo exámen no se lograría. El interés al evaluar debe estar centrado no en que la evaluación sea exacta, sino en que sea rica y tenga vigor, no rigor (Zabalza, 1987).-

Por lo tanto, al evaluar competencias la atención debe estar centrada en la realización de tareas contextualizadas que han hecho los alumnos, para obtener información relevante sobre las producciones que los mismos han realizado para desarrollar las competencias involucradas. La ejecución de tareas y los productos que ellas proporcionan pueden ser una de las principales fuentes de información para la evaluación de las competencias. La incorporación del denominado cuaderno de trabajo o carpeta del alumno, se vuelve un instrumento de primer orden dentro de la recolección de información para la evaluación, sólo que con una estructura ordenada y más actualizada al empleo de formatos tecnológicos apropiados. El llamado "portfolio" y la "carpeta virtual" son de una gran ayuda en este sentido.-

El *portfolio* es una colección deliberada de trabajos de los alumnos que integra: el contenido de su aprendizaje, procesos metacognitivos de reflexión y autoevaluación, y elementos para la evaluación de la enseñanza. Su contenido puede incluir:

- Introducción: carta de presentación personal y del portfolio.
- Trabajos obligatorios y optativos, acompañados de una justificación de la elección realizada.

- Reflexión del alumno en relación con su propio desempeño.
- Conclusión evaluando la tarea docente.

Es importante trabajar lo elegido como optativo para incluir, por cuanto permite visualizar cuáles han sido las prácticas más valoradas por los alumnos, aquéllas que promovieron la reflexión en mayor medida, la comprensión y la transferencia de conocimientos.-

La *carpeta virtual*, si bien es muy parecida al portfolio, hace mayor hincapié en la creación de un espacio virtual de gestión del conocimiento por parte del propio estudiante. Está dirigida a la autogestión del aprendizaje realizado en los distintos espacios curriculares y está al servicio del alumno, quien es el "propietario" del espacio virtual. En la carpeta, el alumno elabora reflexiones, presenta tareas, adjunta archivos, imágenes, videos que necesita. Es él quien ordena y organiza la carpeta, y sólo cuando piensa que las evidencias allí reunidas están completas, entonces la publica. Allí los profesores tienen ocasión de comentarlas y hacer sugerencias que les permitan mejorar o ampliar sus experiencias, siempre desde perspectivas más fundamentadas. En un primer momento, son los docentes los que establecen un cierto número de evidencias obligatorias que debe reunir la carpeta, y especifican los resultados de aprendizaje y las competencias sobre cuyo logro existe expectativa. De ahí en más, es el alumno el que debe interpretar y organizar sus aportes y reflexiones de manera personal y adaptada a su estilo de aprendizaje y a su manera de expresarse. Al final del proceso, el alumno debe incluir un informe de autoevaluación consistente en una narración sobre el desarrollo personal de competencias alcanzado y los resultados de aprendizaje logrados, especificando los aspectos en que él/ella creen que deberían mejorar (Pagés, Cornet y Pardo en "Buenas prácticas docentes en la universidad", 2010, pág.100).-

Otra noción importante a trabajar en la evaluación de los aprendizajes es la de "*créditos educativos*". El crédito es una unidad de valoración de la actividad académica del estudiante, en la que se integran armónicamente tanto las enseñanzas teóricas como las prácticas, otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas o espacios curriculares. Traducen el volumen de trabajo que cada espacio curricular o propuesta formativa específica requiere en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un año de estudios en el centro educativo, es decir, lecciones magistrales, trabajos prácticos, seminarios, talleres, períodos de prácticas, trabajo de campo, trabajo personal - en bibliotecas o en el domicilio - así como los exámenes u otros posibles métodos de evaluación. Así pues, el crédito se basa en el volumen total de trabajo del estudiante (workload en inglés), y no se limita exclusivamente a las horas de asistencia en clases presenciales.-

Así pues, se vuelve necesario determinar a cuántos créditos equivale el volumen de trabajo de un año lectivo (por ejemplo, 34 créditos el año total; 17 créditos el medio año y 11.3 créditos un trimestre). Para obtener los créditos deben superarse los exámenes o las evaluaciones pertinentes y el nivel de preparación de los estudiantes se expresará con calificaciones que deberán reflejarse en su expediente académico. Los créditos que miden el **trabajo del estudiante** están enfocados

hacia el aprendizaje, hacia la consecución de unos objetivos bien definidos. La mayor o menor calidad de un curso no viene dada por el mayor o menor número de horas impartidas o la brillantez del Profesor, sino por la capacidad del estudiante de asimilar y dominar los temas con capacidad crítica de análisis y síntesis. Este es el fundamento del sistema. Ahora bien: cuál es el procedimiento para calcular cuántos créditos asignar a cada actividad académica?. Nos guiaremos por un ejemplo tomado del sistema de créditos de la Unión Europea a nivel universitario, sólo que adaptando las cifras a las horas del nivel secundario (tomado de: "Informe Técnico: El crédito europeo y el sistema educativo español". Pagani, Raffaella. Madrid. 2002).-

Es necesario determinar, en primer lugar, una serie de parámetros que sirven para realizar los cálculos pertinentes. Supongamos que un estudiante deba realizar un Seminario de Profundización de algún tema en el área de las Humanidades por ejemplo, como espacio curricular propio del campo específico de la propuesta de formación en Ciencias Sociales. Según comprobaciones estadísticas realizadas en dicha área de conocimiento, un alumno de 5to. año de secundaria y primero de Universidad:

- Puede leer entre 4 y 5 páginas por hora (textos normales). Se incluye en este tiempo la comprensión del texto y la preparación de un examen.
- La escritura de 1 (una) página de un trabajo requiere la lectura previa de 100 páginas, si se trata de una monografía científica por ejemplo.

Con estos dos parámetros se puede efectuar el cálculo de cuántos créditos corresponderían al Seminario de Profundización, partiendo de la siguiente base de cálculo:

AÑO LECTIVO		VALORES PROPUESTOS
Semanas/Año Lectivo	36	
Horas/Semana	25 - 30	
Horas/Año Lectivo	900	
Créditos/Año Lectivo	33.75	33.75 - 34
Créditos/Semana	0.94 - 1	
Horas/Crédito	26.6	

Supongamos que el Seminario de Profundización abarcara las siguientes actividades académicas:

- Horas de clases presenciales: 2 hs./semana/24 semanas (48 horas) 1.8créd.
- Redacción de un trabajo de 5 páginas por cada estudiante ( 500 páginas leídas a lo largo de 100 hs) 3.7créd.
- Lectura de textos básicos (330 pág. a 5 pág./hora=66) 2.4créd.
- Análisis de problemas o casos específicos sobre los que se realiza reflexión crítica mediante debate (1hora/semana/24 semanas) 0.9 crédito.

•	Búsqueda
, organización y procesamiento de información	1.0 créd.
TOTAL DE CREDITOS DEL SEMINARIO	9.8 créd.

Qué nos indica esto? Si un solo Seminario lleva casi 10 créditos, dentro de una propuesta de formación con 10 espacios curriculares por año, en la que corresponderían 3.4 créditos a cada espacio si éstos se dividieran en forma igualitaria, entonces la cifra de 9.8 créditos para un Seminario significaría que se trata de un espacio sumamente importante dentro de la propuesta de formación del centro educativo, y por esa razón se le asignan más créditos a expensas de otros espacios, o que se trata de un espacio con mucha carga de trabajo para el estudiante aún cuando no tenga más importancia relativa que el resto de los espacios curriculares. Lo que justamente permite el sistema de créditos es analizar el diseño de la propuesta de formación, y observar sus características en cuanto a la carga de trabajo exigida al estudiante para su formación integral. El cálculo de los créditos teniendo en cuenta los valores recomendables de horas teóricas y prácticas, más horas de estudio, es una herramienta valiosa, ya que en una primera lectura puede quedar claro que la carga lectiva es excesiva, y en ese caso habrá que proceder a modificarla. Su utilización permite la organización de programas razonables en cuanto al volumen de actividades académicas a lo largo del período de estudios. Otra gran ventaja del sistema de créditos, cuando es adoptado a nivel del sistema educativo en su conjunto, es que permite un mejor y más completo reconocimiento de equivalencias cuando hay que resolver cuestiones de traslados o intercambios de alumnos entre diferentes instituciones, fundado no sólo en el análisis de los contenidos sino también en el del tipo de actividades académicas y consiguiente esfuerzo intelectual que ha realizado el estudiante en cuestión.-

Evidentemente, la asignación de valor a los créditos no es un proceso muy simple. Pero sí se puede establecer una correspondencia matemática entre el trabajo del estudiante y el valor del crédito. Para ello deberán considerarse varios ítems, a saber:

- ✓ **Número de horas de contacto o presenciales por cada espacio curricular**
- ✓ **La preparación necesaria antes y después de cada clase**
- ✓ **La duración de la asignatura o espacio curricular en semanas**
- ✓ **La cantidad de trabajo independiente del alumno**, parámetro más difícil de calcular ya que depende también de la complejidad de cada disciplina. Este trabajo independiente incluye:
  - Recogida y selección de materiales de estudio
  - Lectura, organización y procesamiento de los materiales
  - Preparación de exámenes orales y/o escritos
  - Redacción de un trabajo (informe; monografía; tesina; ensayo; presentación de PP; etc.)
  - Trabajo independiente de laboratorio o proyecto (u otro similar).

Los intentos de cuantificación de los créditos según el trabajo del estudiante requieren de precisiones detalladas y complejas, como las citadas en el ejemplo estadístico anterior. En definitiva, lo que hace un crédito es una estimación sobre el tiempo de trabajo que le llevaría a un estudiante "medio" (aún cuando éste no existe en la realidad), completar todas las actividades académicas de una unidad determinada de un espacio curricular o de un curso entero por ejemplo. De todos modos, ponerse de acuerdo para lograr un sistema de créditos consensuado exige al menos un proceso:

- **Propuesto por las autoridades académicas**
- **Meditado y consensuado con los Profesores (cuestionarios, evaluaciones)**
- **Comprobado con los alumnos (cuestionarios, evaluaciones)**
- **Revisado año por año para evaluar eventuales incorrecciones.**

Sin embargo, se vuelve un sistema interesante de considerar sobre todo cuando se trabaja en base al desarrollo de competencias, puesto que las rúbricas (o matrices de evaluación) que éstas requieren, posibilitan la asignación de un valor determinado a las tareas en las que éstas están involucradas (cuando han sido elaboradas con criterio de alcance general para todo el sistema educativo en el nivel correspondiente).-

Sin tomar tan matemáticamente la noción de crédito educativo, creemos que es importante su empleo en el ámbito escolar, aunque de una manera más sencilla y accesible, convirtiendo en tales a todo tipo de experiencia educativa que el alumno realice o curse como parte de su educación

secundaria (semanas de PPA; olimpiadas; feria de ciencias; clubes de; escuela de verano; clases de apoyo; etc.), que requieran de una calificación. Esta calificación puede usarse como "crédito" a favor del estudiante cuando éste deba completar alguna actividad faltante en un espacio curricular relacionado, o bien cuando deba recuperar alguna calificación desfavorable y ésta deba ser superada. Éste puede ser un modo de incentivar a los alumnos para su participación en actividades tendientes a lograr su formación integral, que muchas veces tienen un carácter extracurricular y por ello no son suficientemente consideradas en su peso relativo dentro de la carga de trabajo del estudiante de nivel secundario ni de lo que aportan a su formación como persona y como ciudadano.-



## ANEXO I

### DIFERENTES FORMATOS QUE LAS UNIDADES CURRICULARES DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS EN LA ORIENTACION HUMANISTICA PUEDEN ADOPTAR:

- **Módulos:** se refieren a UC de envergadura importante, constituídas en torno a un problema o cuestión que, para ser abordado y resuelto, necesita de los aportes de contenidos o saberes provenientes de diversas disciplinas. De todas las UC, el módulo es el que se abre en mayor medida a las miradas y los análisis inter y multidisciplinares.
- **Disciplinas:** UC tradicionalmente conocida, que incluye el tratamiento de un objeto de conocimiento determinado, bien delimitado, y que incluye no sólo una estructura sustantiva (o de contenidos teóricos) en torno a dicho objeto sino también la estructura sintáctica o metodológica según la cual se construyen, verifican y validan los mismos. Son

quizás las más que en mayor medida permiten experimentar la rigurosidad en el ordenamiento y secuenciación de contenidos, ya que están muy atentas al criterio lógico.

- **Talleres:** UC creadas en torno al abordaje de un problema o cuestión determinada (en lo cual se acercan a los módulos), pero incluyendo no sólo el tratamiento teórico sino también una producción práctica específica y contextualizada en relación al problema trabajado. Trabajan con esquemas de reflexión-acción sobre las cuestiones sometidas a escrutinio, de modo que exista una guía para la acción y a su vez ésta permita la re-creación o reformulación de la teoría.
  
- **Seminarios:** UC destinadas a desarrollar una investigación profunda sobre un tema en particular, en las que importa no sólo el conocimiento teórico que en torno a dicho tema se pueda construir, sino también el dominio de las herramientas y procedimientos propios de la metodología científica.
  
- **Proyectos de tipos varios (de laboratorio; de intervención; etc.):** Son UC que se aproximan a los Talleres en el sentido de que involucran abordaje teórico y producción, pero que enfatizan el proceso de diseño de la producción a realizar, en sus tres momentos de pre-producción, producción y post – producción. Son altamente integradores de competencias varias, tanto generales o sistémicas como específicas.
  
- **Club de...; Olimpiada de...; Feria de...Jornada/s de....:** En realidad constituyen propuestas pedagógicas con formatos no tradicionales, nucleadas generalmente alrededor de un tema o una disciplina específica, pero en donde el peso del abordaje no está puesto tanto en la severidad de un planteo de investigación científica rigurosa como lo hace un Seminario, sino más bien en el disfrute de la dinámica y el ambiente intelectual, emocional y estético propio de la disciplina o tema en cuestión. En tanto formatos no tradicionales, postulan y promueven la constitución de grupos heterogéneos de alumnos que los abordan y un manejo diferente y flexible de los tiempos de enseñanza y aprendizaje comparados con las disciplinas, los seminarios y los talleres.-

## ANEXO II

### LOS TRAYECTOS DE ACELERACION DEL CURSADO (TAC) COMO DISPOSITIVOS DE ACOMPAÑAMIENTO Y SOSTEN DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS:

Por la novedad que entraña la implementación de los *dispositivos de aceleración del cursado*, vamos a ocuparnos aquí específicamente de ellos, tal como pueden ser puestos en marcha en la institución.-

El siguiente modelo de dispositivo pretende ofrecer una forma concreta de instalar y trabajar, si las biografías escolares de algunos alumnos así lo requieren, los trayectos de aceleración del cursado (TAC), instancia necesaria de abordar en situaciones en las que puede ser necesario apoyar la trayectoria escolar del alumno para que éste finalice sus estudios secundarios desde otra perspectiva que no sea la de sujetarse a los ritmos, contenidos, experiencias y requisitos propios de las formas corrientes de enseñar y aprender. Los TAC constituyen una propuesta de cursado de los estudios secundarios, adaptada a las diferentes situaciones vitales de los estudiantes que no pueden responder a las exigencias habituales de cursado de las escuelas, que puede ser tomada en todas las áreas curriculares que integran la orientación o sólo en algunas de ellas, y que

persiguen como finalidad contener a los alumnos en la escuela procurando por todos los medios que finalicen sus estudios secundarios, y que desarrollen todas sus posibilidades de aprendizaje y de formulación de proyectos personales de desarrollo.-

Aquí es necesario comenzar por aclarar un supuesto que, probablemente, estará en el pensamiento de muchos: no se trata de regalar la graduación a nadie, ni de librarlo del cumplimiento de obligaciones de formación que enfrentan el resto de los alumnos que cursan el sistema regular de la escuela secundaria. Se trata, en consonancia con lo establecido en la Ley Nacional de Educación y todas las disposiciones del CFE emanadas a partir de la misma, de apoyar por todos los medios posibles la posibilidad de que los alumnos aprendan y finalicen sus estudios secundarios, de proteger activamente su derecho a aprender y ser incluidos dentro de una experiencia de formación en la escuela secundaria, aún cuando esto implique pensar e implementar formatos diferentes y específicos de trayectoria escolar para estos alumnos.-

Otro supuesto importante de erradicar es el de que estos alumnos van a recibir y tendrán que estudiar "menos" que el resto: no se trata de una cuestión de cantidad de temas o contenidos o de actividades a realizar; se trata de que estos alumnos tendrán que trabajar en el desarrollo y adquisición de las mismas competencias que el resto del alumnado, sólo que lo harán sobre una selección muy específica de contenidos que representará lo fundamental de los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) de cada disciplina, y con formatos pedagógicos apropiados a su condición y situación: no es lo mismo el caso de un alumno con sobreedad avanzada por ejemplo, que el de una alumna que ha sido madre y debe trabajar además de concurrir a la escuela, que el de un estudiante que se encuentra en proceso de recuperación de una adicción y ha perdido varios meses de clase por internación, y así sucesivamente. Sin embargo, de todos ellos hay que ocuparse, a todos ellos hay que ayudarlos a aprender, y sucede que en numerosas ocasiones los formatos pedagógicos o los requisitos de asistencia y obligatoriedad impuestos por la escuela secundaria no son operativos para ellos. Simplemente, no pueden seguir el ritmo de todos, y la consecuencia esperable es que abandonen o deserten.-

Comencemos por establecer quiénes, dentro de la estructura de la escuela, tendrán a su cargo este tipo de trayectos: serán los docentes que cumplan las funciones pedagógicas de apoyo a las trayectorias escolares de los alumnos, esto es, tutores, coordinadores de curso, asesores pedagógicos, facilitadores pedagógicos. Todos ellos deberán trabajar en coordinación con los docentes de los diferentes espacios curriculares.-

Cómo se instala este tipo de trayecto en la estructura de la escuela? La secuencia de acciones para implementarlo abarca los siguientes pasos:

**1).** El/los tutor/es trabajan con los Coordinadores de curso (pueden ser preceptores u otros), a fin de que éstos adopten las medidas necesarias de planificación y agenda para completar el LEGAJO de cada alumno de los cursos a su cargo.-

**2).** Dicho Legajo debe ser constantemente actualizado, de modo tal que la institución, independientemente de los cambios de personal pedagógico que puedan suceder, conozca siempre la situación personal de cada estudiante, tanto en lo atinente a su vida en general como a sus estudios en particular.-

**3).** A partir de los Legajos de los alumnos, es importante realizar un censo que arroje cifras claras respecto de la cantidad de repitentes, alumnos con sobreedad avanzada, alumnos hijos de poblaciones migrantes, alumnos adolescentes con paternidad/maternidad precoz, alumnos que trabajan y estudian, alumnos con prolongados períodos de recuperación fuera de la escuela, u otro tipo de situaciones especiales que puedan afectar el cursado regular de la escuela secundaria en los días y horarios habituales. Este censo debe ser realizado por los coordinadores de curso, primero manejando los Legajos de cada curso en particular y luego reunir todos los datos en una matriz general de la escuela.-

**4).** A partir de los datos del censo, los tutores de la escuela realizan un análisis, junto con el asesor pedagógico, de la envergadura de las cifras recolectadas. Si las cifras revelan una significativa cuantía, entonces es importante comenzar a pensar en la implementación de trayectos de aceleración del cursado. Aquí es necesario adoptar medidas diferenciadas respecto de los alumnos repitentes, puesto que una cosa son los repitentes reiterados y otra cosa distinta son los alumnos que repiten por primera vez. En este último caso, sería conveniente que algunos profesores cumplieran el rol de Facilitadores Pedagógicos, que brindaran a estos alumnos apoyo específico para la preparación de las materias y para afrontar exitosamente la situación de examen. Los tutores deben trabajar junto con los facilitadores pedagógicos, orientándolos en la preparación de un Plan de Apoyo para los alumnos, y estableciendo la articulación entre los facilitadores y los docentes de curso.-

**5).** En el caso de los alumnos repitentes reiterados, con sobreedad avanzada, u otras situaciones particulares como las citadas anteriormente, es necesario conocer lo más precisamente posible en qué punto de formación se encuentran. Esto es, hay que tratar de determinar con precisión cuáles conocimientos teóricos, procedimentales y actitudinales dominan, y cuáles no, puesto que su trayectoria ya está tan alterada en algunos casos, que lo que sucede en realidad es que no sabemos qué poseen como capital cultural y qué no. Por lo tanto, tenemos que establecer un punto de corte para efectuar esta apreciación, por ejemplo tomando el final del Ciclo Básico como referencia (puede ser cualquier otro). Debemos establecer los logros que un alumno debería exhibir al final de dicho Ciclo, y tomar éstos como base de comparación o punto de referencia para apreciar cuánta distancia existe entre lo que el alumno posee y lo que debería exhibir a esa altura. Obviamente, se necesita aquí diseñar y aplicar una prueba o test denominado V.I.A. (Valoración Inicial del Alumno), que nos permita llevar a cabo la referencia a la base de comparación, y para eso, esta VIA debe contener una serie de actividades que, al ser resueltas (o no) por el alumno, nos permiten saber en qué punto de formación se encuentra. El diseño, administración y evaluación del VIA es una tarea que debe ser encarada en forma conjunta entre el asesor pedagógico, los tutores y los profesores de la escuela.-

**6).** El VIA puede poner de manifiesto que, pese a las situaciones particulares que viven, algunos alumnos sólo necesitarían un apoyo no demasiado prolongado ni tan específico para poder ponerse a la altura de sus compañeros de curso por ejemplo. En ese caso, el trabajo con Facilitadores Pedagógicos sería muy conveniente, y los tutores articularían a los facilitadores con los docentes. Pero si el VIA pone de manifiesto que la distancia entre los resultados de la prueba y la base de

comparación es grande, entonces hay que armar un trayecto de aceleración del cursado (TAC). El diseño de este trayecto debe estar en manos del asesor pedagógico de la escuela primordialmente, pero trabajando conjuntamente con los tutores y el Director de Estudios (si lo hubiere).-

**7).** Una vez armado el trayecto, es necesario determinar cuántos docentes de la escuela están en condiciones de intervenir en el sistema de forma sostenida. Este momento es muy delicado, por cuanto las características del cursado en los trayectos de aceleración son totalmente diferentes a las del cursado regular. En ellos, la adaptación a la diversidad de situaciones personales es la norma, ofreciendo horarios, metodologías de trabajo, materiales curriculares y encuentros de trabajo muy variados y realmente posibles de ser tomados por los alumnos destinatarios. Los formatos valoran la semipresencialidad y no presencialidad como opciones pedagógicas aceptables, articulables con lo presencial. El autoaprendizaje con apoyo de materiales específicos y sesiones de consulta se torna una opción importante de considerar e implementar. La evaluación significativa cruza todo el proceso, como herramienta de formación más quede acreditación.-

**8).** Cada trayecto de aceleración que se implemente debe contener como mínimo una articulación entre los siguientes componentes:

- Expectativas de Logros
- Competencias a desarrollar (tanto generales o básicas equivalentes como específicas de cada área)
- Contenidos a abordar (1)
- Prácticas de Aprendizaje organizadas en un Plan que incluya sesiones presenciales y no presenciales, y horarios flexibles para consulta y entrevista (2)
- Metodología de Trabajo (formatos pedagógicos a desplegar, organizados en un Plan de Acción coherente y con sentido para el trabajo de las competencias y el desarrollo de los contenidos) (3)
- Plan de Evaluación formativa y sumativa.
- Tiempos de trabajo para cada etapa o momento incluido/a en el Plan de Acción.-

Algunas aclaraciones importantes:

(2) Un TAC no puede abordar todos los contenidos que tratan los alumnos en los cursos regulares. Debe realizar una selección muy acotada y criteriosa de los temas a tratar, de modo tal que los contenidos que se trabajen en el TAC representen lo fundamental, lo imprescindible de retener del área en cuestión, moviéndose en el nivel de conceptos y principios generales de contenido, sin bajar al manejo de información demasiado específica. Este carácter de fundamental de los contenidos a tratar se refiere a que son temas o cuestiones de imprescindible conocimiento para ubicarse con sentido en el mundo y el contexto histórico-cultural actual.-

(3) Entre estas prácticas de aprendizaje pueden citarse como ejemplos:

- a. Resolución de actividades elaboradas y pautadas por el docente.

- b. Resolución de Problemas.
- c. Elaboración de Ensayos (monografías, literarios, científicos, etc.).
- d. Resolución de ejercicios.
- e. Resolución de Casos.
- f. Elaboración de Informes técnicos o científicos.
- g. Elaboración de Proyectos.
- h. Análisis y resolución de Incidentes Críticos
- i. Exposición Oral – Trabajos Prácticos – Presentaciones Visuales o Audiovisuales.
- j. Diseño, construcción y prueba de modelos de diverso tipo (científicos, sociales, matemáticos, etc.).-

(4) Entre estos formatos pueden encontrarse, por ejemplo:

- Taller
- Seminario
- Estudio de Casos
- Aprendizaje Basado en Problemas
- Resolución de Problemas
- Análisis de Incidentes Críticos
- Proyectos
- Laboratorio
- Clínica de
- Atelier de
- Club de
- Feria de
- Demostración de
- Exposición de/sobre
- Cine-debate sobre
- Muestra de
- Concurso de/Olimpiada de

Es el asesor pedagógico, junto con los tutores de la escuela, quienes deben velar por la pertinencia y adecuación de estos planes de acción que componen el trayecto, tratando de dejar en todo momento bien establecida la razonabilidad del mismo en función de la situación vital del alumno destinatario.-

**9).** Una cuestión importante a resolver cuando se trabaja con trayectos de aceleración del cursado, radica en la búsqueda (o, en su defecto, elaboración propia) de los materiales de estudio y trabajo que los alumnos emplearán a lo largo del mismo, y que deben reunir la cualidad de ser materiales que orienten o guíen el autoaprendizaje de los alumnos destinatarios. Aquí la idea rectora es que los alumnos se conviertan en gestores, por decirlo así, de sus propios conocimientos y de sus propios proyectos. Tanto el Plan Horizontes como el Fines por ejemplo, ofrecen algunos materiales apropiados para resolver este tipo de propuestas de cursado. Otra cuestión importante de abordar, es el tratamiento multidisciplinario o interdisciplinario de los contenidos de cada área de conocimiento que debe realizar el trayecto de aceleración. Aún cuando se elija uno u otro, lo cierto es que en el caso de la aceleración el planteo deber ser areal en torno a un núcleo de abordaje propio de cada área, por cuanto un enfoque disciplinar alargaría tiempos y no sería apto para trabajar con integraciones y reconstrucciones más totalizantes de los saberes.-

**10).** Una vez armados los trayectos de aceleración, éstos deben ser puestos a disposición de los alumnos destinatarios, los que deberán tratar de cumplirlo en el tiempo estipulado en el Plan de Acción. Un trayecto de aceleración debe perseguir como objetivo que, cualquiera sea el área a la que se refiera, pueda poner al alumno lo más pronto posible en condiciones de retornar a su curso regular con sus compañeros habituales, de ser esto posible y deseado por el estudiante. De no ser así, el trayecto deberá buscar una finalización contenida y segura de los estudios secundarios del alumno, y una definición de algún proyecto posterior a encarar por parte del mismo. De lo anteriormente dicho, se desprende que un alumno cualquiera puede necesitar recurrir a un trayecto de aceleración en todas, o sólo en algunas, áreas de conocimiento, pero siempre la mira estará puesta en la posibilidad de reinscripción en el curso regular con el que comenzó su experiencia en el secundario (obviamente cuando todavía quede tiempo para esto). Los tutores son responsables principales de la puesta en marcha y normal desarrollo de los trayectos de aceleración, con la permanente supervisión del asesor pedagógico.-

**11).** Una vez evaluados los resultados logrados por los alumnos destinatarios en el trayecto de aceleración, es preciso comparar estos resultados con los logrados por los alumnos que cursan o cursaron el sistema regular de secundaria de la escuela. Esto es importantísimo para apreciar en qué medida la experiencia educativa recibida por unos y otros se acerca en sus finalidades y contenidos esenciales y comunes. Esta tarea debe ser llevada a cabo por los tutores y el asesor pedagógico, junto con los coordinadores de curso y de ciclo.-

Los TAC no deben ser tomados con el criterio de que el alumno los aproveche como ocasión para "acortar" la duración normal de estudios secundarios. Son sólo un recurso para ayudar a finalizar sus estudios secundarios a quienes tienen situaciones vitales que les complican el cursado normal, regular. Antes de llegar a ellos, se deben agotar todas las instancias previas de trabajo con el alumno, partiendo siempre del análisis de su Legajo y lo que éste nos muestra como problemática emergente. Si estamos viendo que un alumno se lleva 3 o 4 asignaturas de un curso, no debemos esperar más: debemos intervenir con la acción conjunta entre coordinadores de curso, tutores y director de estudios (si los hubiere), elaborando alguna alternativa de apoyo a ese alumno, para que en un tiempo relativamente corto, pueda reaver, recuperar y aprobar aquello en lo que no ha alcanzado los logros esperados, y mientras tanto proseguir con su cursado habitual en el curso al cual él/ella pertenece, de forma tal que el apoyo que recibe es paralelo a la continuación dentro de su curso regular. Si vemos que un alumno se lleva 8 o 9 asignaturas de un curso, antes de pensar en el TAC pensemos si no sería más conveniente una alternativa como un Programa de Escuela de Verano por ejemplo. En otros términos, no debemos abusar de la posibilidad de implementación de los TAC, que fueron pensados como solución a otro tipo de situaciones, y de los que no es conveniente echar mano cuando se trata de alumnos que simplemente no quieren asumir su responsabilidad de estudiantes, que es, justamente, la de estudiar y aprender.-



## **ANEXO III**

### **UNIDADES DE FORMACION COMPLEMENTARIA CERTIFICABLE.**

La idea que subyace a la siguiente presentación consiste en proponer una serie de espacios de formación dentro de la educación secundaria, que puedan ser empleados en las escuelas con la finalidad de proponer a los alumnos experiencias o unidades formativas de carácter complementario a la propuesta principal de estudios que:

- Afiancen una formación integral de su personalidad.
- Permitan la expresión y desarrollo de competencias y capacidades (como las relacionadas a la creatividad o al pensamiento estratégico por ejemplo), que requieren un tiempo específico y más prolongado que el que normalmente se les puede ofrecer dentro de la grilla horaria básica y común para todos los alumnos.
- Los acerquen a un primer contacto con el diseño, estructuración, organización y puesta en marcha de pequeños proyectos de emprendimientos productivos o laborales orientados a una posible inserción en el mundo del trabajo como alternativa ocupacional específica.
- Posibiliten una integración entre contenidos teóricos desarrollados en las diferentes disciplinas curriculares y las prácticas de producción, organización del trabajo, relación e interacción requeridas por cada proyecto o emprendimiento específico según su área.
- Posibiliten una integración entre diferentes disciplinas que constituyen la grilla curricular, tanto a nivel de sus conocimientos y saberes teóricos como prácticos.-

Se trata de espacios de 50 horas reloj de duración aproximadamente, cuya realización por parte de los alumnos es de carácter optativo y su certificación se efectúa aparte de la certificación de estudios secundarios en una determinada orientación y/o modalidad. Pueden ser cursados en distintos momentos del paso del alumno por la escuela secundaria, por ejemplo una vez finalizada la misma o bien en forma simultánea a la altura de por lo menos los dos últimos años de estudios comprendidos por la propuesta curricular.-

La lista de posibles proyectos o emprendimientos a encarar con estas unidades es sólo ilustrativa a modo de ejemplo, pudiendo aquí proponer muchísimos más según las necesidades y/o intereses de cada institución educativa respecto de lo que puede o quiere ofrecer a sus alumnos como experiencias o unidades de formación complementaria. Lo importante de destacar es que la misma está ligada a un pequeño proyecto formativo, en el que importan tanto la preparación metodológica, técnica y procedimental de los alumnos para hacer algo (un producto determinado), como el fundamento de dichos métodos, técnicas y procedimientos en conocimientos teóricos de base que les otorgan sentido y base firme. También importa el carácter multi o interdisciplinar que tiene cada proyecto o emprendimiento, de modo que los alumnos los visualicen y vivencien como una construcción de carácter totalizante y complejo.-

Entre las UFC certificable que se pueden proponer figuran por ejemplo:

✓ Para el área de Ciencias Sociales:

1. Globalización y MERCOSUR, inserción de la economía cordobesa (Seminario)
2. Economía de Córdoba y Desarrollo sustentable (Seminario)
3. Museología aplicada a la Cultura de Córdoba (Seminario)
4. Arqueología del Centro y Noroeste Argentino (Taller)
5. Geohistoria y eco turismo (Seminario – Taller)
6. Procesos Culturales en la Sociedad de Córdoba (Seminario)
7. Inclusión, pobreza y marginalidad en la cultura global (Seminario)
8. Las TICs aplicadas a las Ciencias Sociales (Laboratorio – Taller).
9. Secretario Administrativo.

✓ Para el área de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales:

- a- Taller sobre "Biotecnología"
- b- Taller sobre "Relaciones entre Ciencia-Tecnología-Sociedad y Ambiente".
- c- Nutrición-estética-salud.
- d- Explotación y utilización responsable de los recursos naturales renovables y no renovables.
- e- Primeros auxilios
- f- Principios medicinales de plantas autóctonas y su utilización fitoterapéutica.
- g-Taller sobre manejo de residuos sólidos urbanos
- h-Taller sobre huerta orgánica intensiva familiar y comunitaria (ya están hechas las cartillas del INTA, se bajan de Internet, y con un cuadro de 10x10 de tierra el INTA te da las semillas y herramientas)
- i- Taller sobre generación de energía mediante el uso de recursos naturales renovables (Eólico, Biomasa, Termosolar y Fotovoltaico)
- j-Taller sobre el agua: Potabilización, redes, saneamiento de efluentes domiciliarios, industriales, uso de efluentes, etc.
- k-Taller de Salud y Responsabilidad Sexual- Taller sobre Impacto ambiental y Turismo: el cuidado del ambiente en la actividad turística
- l-Taller sobre minería sustentable.

- ✓ Para el área de Expresión y Comunicación:
  - Proyecto de Gestión Cultural
  - Taller de procesos creativos aplicados al arte.
  - Seminario sobre el Arte en la Animación-Socio-cultural
  - Laboratorio sobre las TICs aplicadas a la producción Artística.
  - Arbitraje y Planillaje Deportivo.
  - Producción Publicitaria.
  - Animación Sociocultural.
  - Los idiomas en el turismo.
  
- ✓ Para el Trayecto Técnico Profesional e Preceptor y Auxiliar Docente

#### Ejemplos

- La orquesta RE-FA-SI
- La carpintería Minimax
- Green team...a dream!!
- Atelier de pintura artística
- [www.serviciometeorologicolocal.blogspot.com](http://www.serviciometeorologicolocal.blogspot.com)
- Il ristorante La Piccola Italia
- El torneo de los varios juegos
- El dedal: taller de corte y confección.