

**Provincia de Río Negro
Ministerio de Educación y Derechos Humanos
Dirección de Planeamiento, Educación Superior y
Formación
Dirección de Educación Secundaria**

Desarrollo Curricular N° 3

**Espacios Curriculares en las ÁREAS de la Formación
General del Ciclo Orientado**

ESRN

¿Cómo lo hacemos?

Del Diseño Curricular a la práctica en el aula. Caminos posibles

Equipo de Comisión Curricular de la ESRN

2017

Índice	Página
Presentación General	2
Equipo de la Comisión Curricular – ESRN	5
Área de Educación Científica y Tecnológica Taller de Problemáticas Complejas – 5º año <i>De Marte al aula</i>	6
Área de Educación en Ciencias Sociales y Humanidades Espacio Interdisciplinar – 5º año <i>¿Nuestra “civilización” se está devorando el planeta?</i>	17
Área de Educación en Lengua y Literatura Taller de Comunicación – 4º año <i>El relato visual</i>	29
Área de Educación Matemática Taller de resolución de problemas matemáticos – 5º año <i>Los terremotos mediáticos</i>	38
Área de Segundas Lenguas – 3º año <i>Los relatos como construcción intercultural: Voces del pasado, miradas del presente</i>	50
Área de Educación Física – 3º / 4º / 5º <i>Proyectar la Educación Física más allá del área</i>	67
Área de Educación en Lenguajes Artísticos Espacio Interdisciplinar – 4º año <i>El aula expandida</i>	81

Presentación General

A diferencia de lo presentado en el documento anterior (Desarrollo Curricular N° 2) con propuestas didácticas para el Ciclo Básico, esta vez acercamos a las escuelas propuestas didácticas para los espacios y talleres de la Formación General en el Ciclo Orientado.

Nuevamente aclaramos que las mismas no son modelos sino ejemplos, ya que la lectura de otras experiencias puede ser un buen punto de partida para iniciar la reflexión que se propicia sobre la propia práctica docente: ¿qué secuencias se presentan a los estudiantes? ¿En base a qué se organizan? ¿Cómo se determina si el punto de partida es o no el pensado? ¿Cómo se evalúa si aprendieron? Y más aún: ¿En qué medida se usan materiales en las clases? ¿Cuánto tiempo se dedica a situaciones de preguntas y diálogo? ¿Cuántas salidas se organizan? ¿Qué objetos de la vida cotidiana se llevan al aula? ¿Cómo se normaliza el uso de la tecnología en la clase?, etc. Esta reflexión debe ser un impulso para la acción y un modo de revisar esa acción, permitiendo tomar decisiones con respecto a los propósitos de la clase, las secuencias de trabajo, la organización de los estudiantes, etc.; favoreciendo la fundamentación pedagógica de tales decisiones.

Procurando que cada docente aporte lo más significativo, lo necesario y suficiente desde su especialidad, pero al mismo tiempo se interese por las otras disciplinas involucradas en la formación de los estudiantes, se presentan en el Diseño Curricular de la ESRN las Áreas como espacios tanto disciplinares como de Taller, siendo estos de construcción multi o interdisciplinar, pero evolucionando hacia lo interdisciplinar para promover el desarrollo del pensamiento complejo.¹

Se entiende al taller "...como un espacio – tiempo donde confluyen el pensar, el sentir y el hacer, la teoría y la práctica, la reflexión y la acción, la participación y la comunicación, configurando una realidad compleja que promueve y facilita el aprendizaje y la producción de conocimientos en torno de una situación concreta, real o simulada."²

Estos talleres plantean una forma diferente de pensar la enseñanza y el aprendizaje en relación a las asignaturas y los formatos más comunes y tradicionales,

¹ Del Diseño Curricular de la ESRN. Versión 1.0. 2017. Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro. P. 45

² Diseño Curricular del Profesorado de Educación Especial en Discapacidad Mental. 2006. Ministerio de educación. Río Negro.

porque surge un tratamiento distinto del conocimiento, que debería devenir en nuevas estrategias de enseñanza, con una activa participación de los estudiantes y, por supuesto, un modo de evaluación diferente ya que además dicha evaluación reflejará el desempeño en los distintos espacios que conforman las unidades curriculares.

En algunos casos, esas propuestas será de articulación de saberes de distintos campos disciplinares, posibilitando de esta manera un enfoque integrado de la enseñanza y el aprendizaje de los mismos, pero teniendo en cuenta la participación de aquellas asignaturas que puedan aportar de manera significativa al tema o problema que se ha escogido como objeto de estudio. De este modo se tiende hacia una construcción multidisciplinar.

En otros casos, prevalece una mirada interdisciplinar, con el propósito, entre otros, de que los estudiantes construyan modelos para comprender distintas problemáticas complejas y puedan actuar sobre ellas, con los conocimientos que provienen de las diversas disciplinas como así también de la vida cotidiana, y facilitando la comprensión del espacio en el que habitan como así también cómo sus acciones lo modifican.

Existen diversas comprensiones y construcciones sobre los procedimientos para concretar una práctica docente interdisciplinaria. Pero el conocimiento interdisciplinario debe ofrecer mejores preguntas y respuestas para los complejos problemas que tocan resolver actualmente, tales como: ambientales, de salud pública, de desigualdad social, de conflicto y violencia, de gobierno y política, de culturas, entre otros.

En el sentido de lo expuesto, los proyectos constituyen una metodología potente para llevar a cabo una propuesta de trabajo como la que se plantea. Un proyecto implica una idea acerca de lo que se quiere alcanzar y los caminos a seguir para alcanzarla. Lo que lo define es que hay una intención y una serie de acciones necesarias para realizarlo.

De lo dicho se desprende inevitablemente la idea de proceso. Si hay que llegar desde el estado actual al estado futuro que se quiere alcanzar, eso implicará un tiempo de trabajo en el transcurso del cual pueden aparecer obstáculos, situaciones que llevan a cambiar las acciones previstas y razones por las que se descubra que es mejor cambiar de meta.

No se trata de logros mágicos ni tampoco de metas inmodificables. No se trata de quedar atrapado en el proyecto sino de hacerse cargo de él y desarrollarlo. De allí que se habla de “proceso de construcción” en el sentido de generar condiciones que vayan permitiendo estar cada vez más cerca de lo propuesto, de ser protagonista en la creación de dichas condiciones. Tampoco son metas finales sino direcciones hacia las

cuales orientar; por ejemplo, si lo que se busca es que los estudiantes desarrollen su juicio crítico, sean solidarios, aprendan a trabajar en equipo, aprendan a planificar, sean responsables de su propio trabajo, está claro que no se puede determinar un punto de conclusión definitiva, igual que cuando se plantea que sean rigurosos en sus investigaciones.

Asimismo, el trabajo en equipo, ya sea multi o interdisciplinar, trae aparejado un importante cambio de la cultura tradicional del aula ya que el docente deja de tener el control de todos los saberes que circulan en la misma, y esto implica analizar el trabajo y aportar o seguir pensando juntos. El aula se extiende a otras dependencias de la escuela y por fuera de ella. No sólo se multiplican los espacios sino también los medios: lápiz y papel pero también computadoras, libros, folletos, mapas, fotografías, planos y dibujos, obras de arte, instrumentos y material manipulativo que puede ser creado por los propios estudiantes. Los recursos tecnológicos favorecen la comunicación ante la falta de tiempo, pero también son útiles para mirar u observar las interacciones y la evolución de las ideas que se plasman por escrito.

Lo descrito muchas veces le produce al docente sensación de inseguridad, de entrar en una “zona de riesgo” (Penteado, 1999)³ y de una demanda con gran esfuerzo; pero hay que tener en cuenta que, a la vez, se ofrece un espacio de crecimiento, de colaboración, de reflexión con sus pares que permite rever las propias visiones y perspectivas, vivenciando cómo la práctica ilumina la teoría o algunas veces la teoría permite anticipar lo que acontece luego en las aulas.

Finalmente, y siguiendo esta línea de trabajo, es necesario reflexionar sobre la propia formación disciplinar y la propia práctica, atreviéndose a dialogar con docentes de otras áreas, para la constitución y construcción de equipos de trabajo en los que se pueda analizar, debatir y planificar las propuestas que luego se desarrollarán con los estudiantes.

³ Penteado, M. Novos atores, novoscenário: discutindo a inserção dos computadores na profissão En Bicudo (Org.) Pesquisa em Educação Matemática; concepções e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP

Equipo de Comisión Curricular de la ESRN

Coordinación: Prof. Ana Yaksich

Área Educación Científica y Tecnológica

Prof. Elena Brataszczuk

Prof. Andrea Fontana

Prof. Camila Paredes Robles

Área Educación en Ciencias Sociales y Humanidades

Prof. Valeria Baca

Prof. Ignacio Fanizza

Prof. Eva Liffschitz

Prof. Stella Staniscia

Prof. Silvio Winderbaum

Área Educación en Lengua y Literatura

Prof. Andrea Reboratti

Prof. Irene Silin

Área Educación Matemática

Prof. Karina Crego

Área Educación Segundas Lenguas

Prof. Vanesa Gallardo Llancaqueo

Prof. Graciela Manzur

Prof. Paula Yende

Prof. Cecilia Zemborain

Área Educación Física

Prof. Gustavo Marín

Prof. Leonardo Mársico

Área Educación Lenguajes Artísticos

Prof. Pablo Cortondo

Prof. Cristian Gómez Aguilar

Prof. Ana Nuñez

Prof. Alejandro Otsubo

Prof. Pablo Suárez

Área de Educación Científica y Tecnológica Taller de Problemáticas Complejas - 5° año

De Marte al Aula

Fundamentación

La propuesta presentada en este dispositivo fue diseñada para ser trabajada en el Taller de Problemáticas Complejas, en quinto año del Ciclo Orientado. En consonancia con la ESRN, plantea un proceso de enseñanza y aprendizaje espiralado entre el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado, de complejización de saberes, considerando problemáticas socio - científicas relevantes.

Los escenarios educativos actuales demandan el diseño de propuestas de enseñanza de una ciencia escolar (Izquierdo, 1999) planificada sobre la construcción progresiva de los modelos explicativos más relevantes de las Ciencias Naturales durante el Ciclo Básico y posteriormente, profundizados en el Ciclo Orientado, sin dejar de considerar que estas ciencias requieren de un diálogo continuo con los modelos e ideas construidas por la cultura juvenil, prestando atención a sus demandas e intereses.

Esta propuesta está basada en un modelo de enseñanza a partir de la resolución de situaciones problemáticas, donde se propone que los estudiantes realicen investigaciones guiadas por el docente que permitan construir socialmente, en la comunidad de aprendizaje del aula, modelos explicativos para los fenómenos estudiados.

La problemática seleccionada para este desarrollo curricular es *“el estudio de situaciones relacionadas a ambientes controlados: hábitats humanos en condiciones extremas (zonas geográficas inhóspitas, espacio exterior, otros planetas), cultivos de interior, climatización de viviendas e instituciones.”*⁴ Para trabajarla seleccionamos como recurso una película en la que un científico debe sobrevivir en condiciones extremas en otro planeta, teniendo en cuenta algunos de los aspectos planteados en la problemática seleccionada. Esto permite abordar saberes que impliquen complejizar los ya construidos en el Ciclo Básico, para resolver problemas de investigación escolar favoreciendo la realización de actividades de observación, exploración y experimentación.

The Martian es una película estadounidense de ciencia ficción estrenada en el año 2015, dirigida por Ridley Scott, escrita por Drew Goddard y protagonizada por Matt Damon. Está basada en la novela de Andy Weir publicada en 2011, *El marciano (The Martian)*.

Durante una misión a Marte de la nave tripulada *Ares III*, una fuerte tormenta se desata, por lo que, tras haber dado por desaparecido y muerto al astronauta Mark

⁴ Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro, 2017, *Diseño Curricular*, Versión 1.0, pág. 72

Watney (Matt Damon), sus compañeros toman la decisión de irse; sin embargo, ha sobrevivido, pero está solo y con escasos recursos en el planeta. Con muy pocos medios, deberá recurrir a sus conocimientos, su sentido del humor y un gran instinto de supervivencia para lograr sobrevivir y comunicar a la Tierra que todavía está vivo, esperando que acudan en su rescate.⁵

Propósitos de enseñanza⁶

- Favorecer la construcción y utilización de modelos científicos escolares, contextualizados en cuestiones socio - científicas, a partir del diseño y desarrollo de procesos de indagación.
- Propiciar el uso del lenguaje científico básico de las disciplinas del área, en la producción y análisis de textos y en la búsqueda, sistematización y socialización de información, en el marco de la promoción de procesos de autonomía creciente en la comunicación científica escolar.
- Contribuir, a partir de diferentes situaciones, a la producción y el análisis de argumentos basados en evidencias para elaborar predicciones, justificar explicaciones y tomar decisiones personales y/o comunitarias, fundamentadas en los conocimientos científicos construidos.
- Favorecer el uso de las TIC para la apropiación de saberes, mediante el acceso a la información, la participación en debates y la comunicación de producciones en diferentes lenguajes y en formas variadas de representación, en el marco de la actividad científica escolar.

Ejes estructurantes y saberes a construir

Eje Estructurante: La naturaleza del conocimiento científico y su construcción

- El planteo y resolución de problemas de investigación escolar que favorezcan la realización de actividades de observación, exploración y experimentación, el reconocimiento de variables, el registro y procesamiento de datos, la discusión de resultados, la argumentación y contra argumentación, entre otros procedimientos significativos, para la construcción de modelos teóricos contextualizados en situaciones socio científicas locales y/ globales.
- La elaboración de anticipaciones, explicaciones y la toma de decisiones a partir de la producción y el análisis de argumentos basados en evidencias para favorecer el contraste de ideas, la discusión en la construcción de significados, el respeto por las divergencias y el logro de consensos.

⁵ Wikipedia, la enciclopedia libre, *The Martian*. Datos de la película disponibles en: https://es.wikipedia.org/wiki/The_Martian.

⁶ Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro, 2017, *Diseño Curricular Versión 1.0.*, pág. 80

- La comprensión y el uso del lenguaje científico básico de las disciplinas del área, en la producción y análisis de textos y en la búsqueda, sistematización y socialización de información, para la promoción de procesos de autonomía en la comunicación científica escolar.
- La utilización de recursos tecnológicos, en el marco de la actividad escolar, para la apropiación de saberes, el acceso a información relevante y la comunicación de producciones en diferentes lenguajes y formas variadas de representación.

Eje Estructurante: La materia, los seres vivos y la energía: interacciones y procesos

- La complejización del análisis energético de los sistemas a partir de leyes integradoras, como las primera y segunda Ley de la Termodinámica, para explicar sistemas químicos, biológicos, físicos o tecnológicos.

Criterios de evaluación

- Elaborar diseños experimentales para resolver situaciones problemáticas relacionadas con el cultivo de papas en Marte.
- Elaborar modelos científicos escolares contextualizados a partir del diseño y desarrollo de experimentos, para el análisis y producción de las conclusiones de los resultados experimentales obtenidos.
- Comunicar de manera oral y escrita, en distintos formatos, con lenguaje acorde al científico, los resultados de la investigación escolar.
- Explicar los procesos relacionados con el cultivo de papas en condiciones controladas.
- Argumentar las decisiones tomadas y que estén relacionadas con las condiciones en que se realizan los cultivos de papas, teniendo en cuenta las evidencias obtenidas en la investigación bibliográfica.
- Proponer una alternativa para realizar cultivos de papas en la región en la que habitan a partir de los resultados obtenidos experimentalmente, teniendo en cuenta las distintas variables consideradas en los diseños experimentales.

Criterios de acreditación

- Elaborar diseños experimentales para resolver situaciones problemáticas relacionadas con el cultivo de papas en Marte.
- Comunicar de manera oral y escrita, en distintos formatos, con lenguaje acorde al científico, los resultados de la investigación escolar.
- Explicar los procesos relacionados con el cultivo de papas en condiciones controladas.
- Proponer una alternativa para realizar cultivos de papas en la región en la que habitan a partir de los resultados obtenidos experimentalmente, teniendo en cuenta las distintas variables consideradas en los diseños experimentales.

Secuencia de actividades/ Propuesta de trabajo

“Queremos conocer y entender esta realidad y la sacudimos a preguntazos tratando de entender de qué se trata. Hacemos experimentos para ir afinando las preguntas, observamos, describimos, modificamos nuestras hipótesis.”⁷

Actividad 1: Película y elaboración de preguntas

Se proyectará la película [The Martian](#) como actividad inicial y simultáneamente los estudiantes deberán ir anotando las preguntas que vayan surgiendo, relacionadas con las problemáticas que tuvo que resolver el científico en Marte y que posteriormente se puedan abordar a través de la investigación.

“El progreso de la ciencia está fuertemente relacionado con la formulación de nuevas preguntas y con su potencialidad para generar nuevas explicaciones. De la misma forma que se afirma que una pregunta de investigación bien formulada es más de media investigación, una pregunta bien formulada por quien aprende es más de medio aprendizaje.”⁸

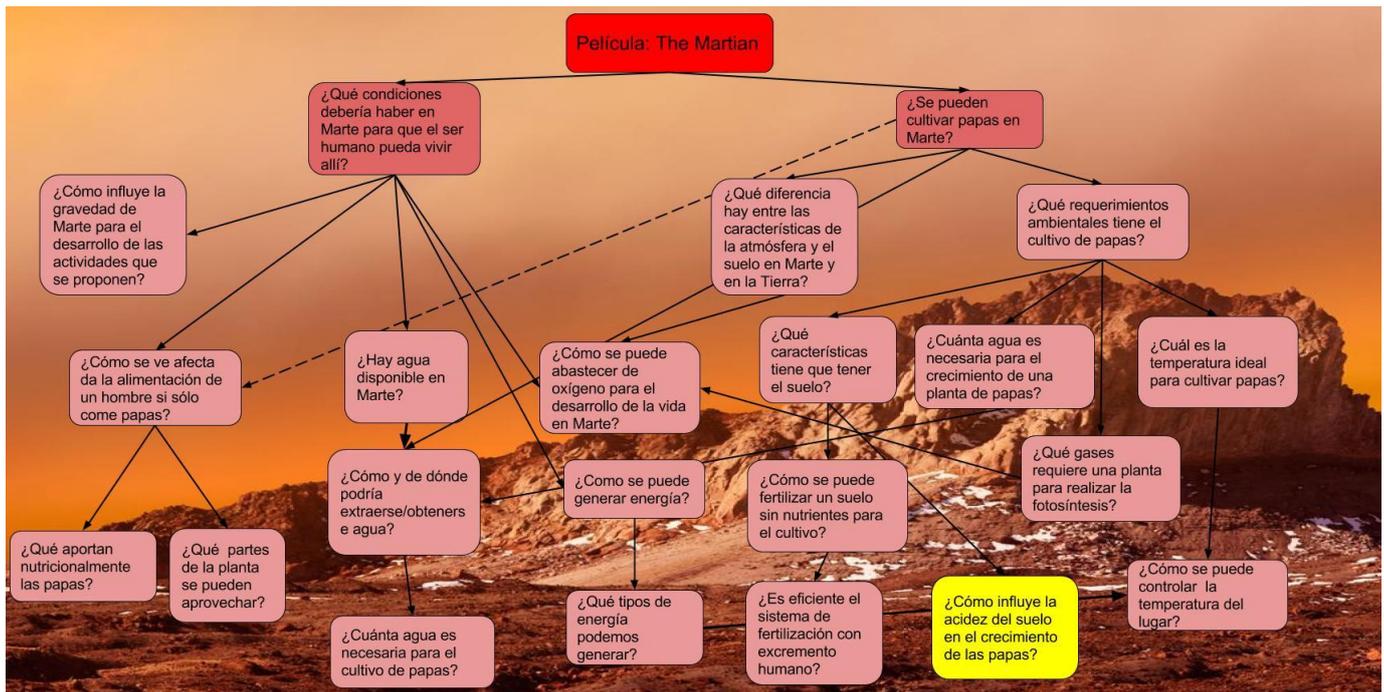
Actividad 2: Trabajo sobre las preguntas

Proponemos realizar una puesta en común donde se compartan todas las preguntas que surgieron. Esta actividad se puede desarrollar mediante la elaboración de una red de preguntas, como la presentada en la [Imagen 1](#), considerando la posibilidad de trabajar distintos y variados aspectos vinculados a la problemática seleccionada, mostrando además la potencialidad del recurso (película).

Consideramos muy importante trabajar con las preguntas elaboradas por los estudiantes, seleccionando las que se pudieran responder a través de un trabajo experimental, prestando especial atención a la redacción de tal modo que sean investigables.

⁷ Golombek, D., (2008), *Aprender y enseñar ciencias: del laboratorio al aula y viceversa*, IV Foro Latinoamericano de Educación: Aprender y enseñar ciencias. Desafíos, estrategias y oportunidades, Fundación Santillana

⁸ Sanmartí Puig, N., y Márquez Bargalló, C., (2012), *Enseñar a plantear preguntas investigables*, Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales, N°70, pág. 27-36.



Actividad 3: Diseño experimental

Para el desarrollo de esta secuencia, sugerimos enfocar la investigación sobre la posibilidad o no de cultivar papas en Marte; destacando que la película posibilita trabajar además, como se evidencia en la red de preguntas, otros aspectos vinculados con los saberes y propósitos establecidos para quinto año según el Diseño Curricular.

Se pueden armar los grupos de trabajo y que ellos seleccionen una pregunta de las elaboradas anteriormente. Por ejemplo, una pregunta relacionada con el cultivo de papas en Marte podría ser: *¿Cómo influye la acidez del suelo de Marte en el crecimiento de dos especies de papas?*

En base a esta pregunta, los estudiantes deberían realizar una investigación bibliográfica que debemos acompañar, en función de los aspectos que a tener en cuenta para poner en práctica el diseño experimental. Si bien no todos los textos que a continuación se mencionan tienen rigurosidad científica, creemos que es importante el análisis de varios de ellos. Esta actividad constituye una instancia de aprendizaje para poder seleccionar y diferenciar aquellos textos en los que se evidencian contenidos científicos específicos, aquellos que son de divulgación y aquellas noticias o textos que carecen de rigurosidad y que deben ser descartados para su uso en una investigación bibliográfica escolar. [Recursos sugeridos para realizar la investigación](#)

La actividad experimental propuesta consiste en diseñar un dispositivo por grupo que simule las condiciones de Marte para responder la pregunta investigable seleccionada.

Se pueden realizar los experimentos en condiciones controladas manipulando, una o más de las siguientes variables:

- Tipo de suelo: Armar el dispositivo con una muestra de suelo empobrecido en algunos nutrientes, simulando las características del suelo de Marte.
- pH: Alcalinizar o acidificar el suelo, a través del aporte de algunas sustancias.
- Luz: Considerar las horas de día y noche en Marte.
- Temperaturas: Tener en cuenta las temperaturas promedio de Marte y la aislación térmica del dispositivo consideración la viabilidad del crecimiento de las papas.
- Agua: Optimizar la cantidad de agua a suministrar y las características que debería tener (por ejemplo si estará enriquecida o no con nutrientes), teniendo en cuenta la escasa disponibilidad de este recurso que se tendría en Marte.
- Concentraciones de oxígeno y dióxido de carbono: Regular las concentraciones de oxígeno y dióxido de carbono, teniendo en cuenta no solo las características del planeta sino los requerimientos de los cultivos con los que se van a trabajar.

Algunas sugerencias para acompañar la elaboración y concreción del diseño experimental:

- Es importante elaborar la hipótesis de trabajo teniendo como marco de referencia la pregunta que seleccionaron de la red e indicando qué materiales serán necesarios para llevar adelante la propuesta.
- Explicar o determinar cuál será la metodología de trabajo mencionando qué pasos se van a seguir para llevar a cabo el experimento, explicando cómo se controlarán las variables que deben permanecer constantes en el experimento (variables intervinientes), cómo se manipularán las variables independientes y qué variable/s se medirán (variable/s dependiente/s), mencionando qué método se utilizará para la recolección de los datos, escribiendo todas las suposiciones necesarias para realizar los cálculos y bajo qué circunstancias serán más acertados, aclarando cuáles van a ser los controles utilizados (por ejemplo, grupos de testigos de experimentación control).
- Con respecto a los resultados y el análisis que hagan de los mismos, deberán incluir todos los registros obtenidos, ya sean cualitativos (por ejemplo, observaciones registradas en cuaderno de campo, bitácora grabada, descripciones, esquemas, gráficos, fotografías, etc.) o cuantitativos (registros numéricos de mediciones realizadas en las diversas experimentaciones, toma de temperatura, cantidad de agua, humedad, etc., dependiendo de las variables consideradas en los diseños experimentales). Los resultados cualitativos se podrán presentar mediante explicaciones, esquemas, etc. Se deberán revisar y comparar los datos registrados, con el fin de verificar su coherencia y correspondencia, incluyendo gráficos o tablas que faciliten el análisis de los resultados, de modo de poder tener una visión general.
- En este análisis es importante que interpreten, expliquen, comenten y discutan cada resultado obtenido (su precisión, alcances y limitaciones), que los contrasten con información teórica extraída de bibliografía (aclarando si coincide o no, y/o cómo explicarían los resultados obtenidos de manera

- teórica), que analicen las dificultades encontradas y las fuentes de los errores cometidos, así como las mejoras que se podrían realizar en los diseños.
- En cuanto a las conclusiones, a partir del análisis que hagan de los resultados, deberían elaborar una conclusión final, intentando responder a la pregunta inicial y contrastar la hipótesis formulada con los resultados obtenidos. Sería interesante dejar formuladas nuevas preguntas que surjan de la interpretación de los datos obtenidos.
 - Es significativa la reflexión metacognitiva sobre el trabajo experimental realizado, considerando afirmaciones de valor referidas a lo que se aprendió en la experiencia, su dificultad y pertinencia, etc.

Padlet como instrumento de evaluación formativa

La ESRN plantea “la evaluación como parte del proceso didáctico, implicando a los estudiantes en la toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos”⁹. En este sentido, los registros de la información obtenida constituyen instancias de aprendizaje y evaluación en las que se manifiestan los criterios de selección utilizados por los estudiantes, que se evidenciarán en los instrumentos de evaluación sugeridos.

Un recurso muy potente para que los estudiantes vayan anotando la información recopilada, los distintos pasos del diseño experimental, los registros y resultados del mismo es mediante la elaboración de un PADLET (pizarra virtual). Su uso es en línea, siendo una herramienta colaborativa y con posibilidades de moderación según los permisos otorgados para el seguimiento del trabajo de los estudiantes.

Puede usarse de distintas maneras: como complemento del cuaderno de campo, diario de clase y/o la presentación final para la comunicación de los resultados obtenidos. También permite realizar actividades en el ámbito escolar y organizar el trabajo de investigación de los estudiantes, ya que se pueden incluir videos, fotografías, audios, enlaces, recortes de diarios, archivos de diversos formatos, etc. Asimismo, tiene una aplicación social, que admite compartir el tablero en las redes sociales (Facebook, Twitter, Google+, Pinterest, Tumblr); pudiéndose exportar a formato PDF, excel e incluso obtener su código QR.

El Padlet será confeccionado por cada uno de los grupos de estudiantes de la clase. A modo de ejemplo mostramos uno elaborado con los recursos utilizados en la secuencia didáctica presentada en este desarrollo intentando transmitir la potencialidad de esta propuesta: [PADLET: ¿podemos plantar papas en Marte?](#)

Actividad 4: Comunicación de los resultados obtenidos

“Stipcich (2008) manifiesta la importancia de lograr espacios de mediación y negociación de significados donde los alumnos puedan intercambiar opiniones entre

⁹ Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro, 2017, *Diseño Curricular* Versión 1.0., pág. 26

ellos y con el docente, donde se propicie la exposición y la defensa de puntos de vista, la necesidad de justificar y/o refutar los argumentos.”¹⁰

Para que los estudiantes presenten los resultados y conclusiones del trabajo experimental proponemos la elaboración de un póster. Para la confección del mismo utilizarán el cuaderno de campo, gráficos, bitácora grabada, informes parciales, el padlet; es decir, todos los recursos en los que hayan registrado las observaciones realizadas a lo largo de la investigación. Es importante tener en cuenta sus características, ya que se trata de una modalidad práctica, eficiente y moderna de comunicación:

- Un póster tiene un diseño de afiche y está compuesto de un título corto, una introducción, un resumen de los materiales y métodos utilizados, los resultados, una breve discusión, bibliografía relevante, agradecimientos e información de los autores.
- Los pósters suelen usarse en encuentros científicos o de otra índole, como ferias de ciencias, para exponer resultados de trabajos.
- La exhibición del póster permite analizar minuciosamente el trabajo y conocer al/los autor/es.
- Los aspectos visuales del póster, sumados a las explicaciones orales del presentador trabajan juntos en la entrega rápida de los datos y permiten la interacción con personas interesadas en el tema.

Si se quiere elaborar el póster de manera virtual existen múltiples páginas para hacerlo:

- http://www.postersessiononline.es/descargar_plantillas.asp#
- https://www.canva.com/es_ar/crear/posters/

Actividad 5: Cultivo de papas en la localidad

Como cierre, proponemos una actividad en la que los estudiantes puedan contextualizar lo que aprendieron sobre la posibilidad de cultivar papas en Marte en su localidad, con la intención de socializar lo aprendido con la comunidad.

Una consigna de trabajo podría ser: Elaborar un recurso (folleto, audio de Whatsapp, video, publicidad gráfica, audiovisual, etc.) incluyendo indicaciones y consejos que se deberían considerar para fomentar el cultivo de papas en su localidad, teniendo en cuenta la bibliografía consultada, los resultados y las conclusiones obtenidos en la experimentación, así como también las características ambientales de la zona.

Indicadores de evaluación

¹⁰ Domínguez, M. A., & Stipcich, M. S. (2009). Buscando indicadores de la negociación de significados en clases de Ciencias Naturales. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 8(2), 539-551.

Los instrumentos de evaluación seleccionados (elaboración del padlet, elaboración y defensa oral del póster) para evaluar la propuesta nos permiten enunciar los siguientes indicadores en función de los criterios de evaluación y acreditación.

Criterios	Indicadores
Elaborar diseños experimentales para resolver situaciones problemáticas relacionadas con el cultivo de papas en Marte.	Elabora preguntas investigables.
	Controla variables en la elaboración del diseño.
	Comunica por escrito el diseño experimental utilizando lenguaje acorde con el lenguaje científico.
	Elabora hipótesis en base a la pregunta de investigación.
	Elabora un procedimiento para responder a la pregunta elaborada.
	Enuncia nuevas preguntas investigables a partir de las conclusiones del trabajo experimental.
Elaborar modelos científicos escolares contextualizados a partir del diseño y desarrollo de experimentos, para el análisis y producción de las conclusiones de los resultados experimentales obtenidos.	Explica los resultados experimentales obtenidos.
	Produce conclusiones a partir de la investigación escolar.
Comunicar de manera oral y escrita, en distintos formatos, con lenguaje acorde al científico, los resultados de la investigación escolar.	Comunica de manera oral los resultados de la investigación escolar.
	Comunica de manera escrita los resultados de la investigación escolar.

Explicar los procesos relacionados con el cultivo de papas en condiciones controladas.	Selecciona las variables a manipular.
	Justifica la selección de variables.
Argumentar las decisiones tomadas y que estén relacionadas con las condiciones en las que se realizan los cultivos de papas, teniendo en cuenta las evidencias obtenidas en la investigación bibliográfica.	Justifica la selección de variables.
	Relaciona bibliografía seleccionada con los resultados experimentales obtenidos.
Proponer una alternativa para realizar cultivos de papas en la región en la que habitan a partir de los resultados obtenidos experimentalmente, teniendo en cuenta las distintas variables consideradas en los diseños experimentales.	Contextualiza los saberes construidos sobre el cultivo de papas en Marte a otros ambientes
	Describe los requerimientos para el cultivo de papas en su región, en función de todas las variables estudiadas.

Bibliografía

- Canva, recuperado de https://www.canva.com/es_ar/crear/posters/ (consultado en noviembre de 2017)
- Domínguez, M. A., & Stipcich, M. S. (2009). Buscando indicadores de la negociación de significados en clases de Ciencias Naturales. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias
- Golombek, D., (2008), *Aprender y enseñar ciencias: del laboratorio al aula y viceversa*, IV Foro Latinoamericano de Educación: Aprender y enseñar ciencias. Desafíos, estrategias y oportunidades, Fundación Santillana
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO, 2017, Diseño Curricular Versión 1.0.
- Padlet, recuperado de <https://padlet.com/> (consultado en noviembre 2017)
- Póster Session Online, recuperado de http://www.postersessiononline.es/descargar_plantillas.asp# (consultado en noviembre de 2017)
- Sanmartí Puig, N., y Márquez Bargalló, C, (2012), *Enseñar a plantear preguntas investigables*, Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales, Nº70
- Wikipedia, la enciclopedia libre, *The Martian*. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/The_Martian

Recursos sugeridos

- Ferrer, A., (2017, 9 de marzo), ¿Se pueden cultivar patatas en Marte?, Quo, recuperado de <http://www.quo.es/ciencia/se-pueden-cultivar-patatas-en-marte> (consultado en noviembre de 2017)
- Google Mars, recuperado de <https://www.google.com/mars/> (consultado en noviembre de 2017)
- International Potato Center: <https://cipotato.org/es/potato/>
- Nasa Science, *Mars Exploration Program*, <https://mars.nasa.gov/> (consultado en noviembre de 2017)
- Planean enviar humanos a Marte en 2024 en naves de 48 metros: <http://www.eldia.com/nota/2017-10-8-6-34-13-planean-enviar-humanos-a-marte-en-2024-en-naves-de-48-metros-revista-domingo>
- Romero, S., Confirmado: Podemos cultivar papas en Marte, *Muy Interesante*, recuperado de <https://www.muyinteresante.es/ciencia/articulo/confirmado-podemos-cultivar-patatas-en-marte-581489063975> (consultado en noviembre de 2017)
- Sama, G., (2015, 22 de septiembre), The Martian o cómo sobrevivir en Marte de la mano de la ciencia, *CNET en Español*, recuperado de <https://www.cnet.com/es/noticias/the-martian-o-como-sobrevivir-en-marte-de-la-mano-de-la-ciencia/> (consultado en noviembre de 2017)
- Wikipedia de Marte: <http://marsed.asu.edu/marsepedia> (consultado en Noviembre 2017)

Área Educación en Ciencias Sociales y Humanidades Espacio Interdisciplinar - 5° año



¿Nuestra “civilización” se está devorando el planeta?



“La modernidad fue atropellada por el capitalismo. La “ética” de los resultados sustituyó a la ética de los principios. En nombre del desarrollo, el progreso, el crecimiento económico y la paz, se implantaron el colonialismo y el neocolonialismo; se diseminaron las guerras; se acumularon arsenales nucleares; se distribuyó de manera piramidal la riqueza del mundo; se le impuso al planeta, mediante la globocolonización imperialista, un único modelo de sociedad, el del consumismo hedonista, que induce a las personas a trocar la libertad por la seguridad. (...)

(...) La pregunta fundamental que se nos plantea hoy es cuál será el paradigma de la posmodernidad. ¿El mercado, la mercantilización de todos los aspectos de la vida humana y la naturaleza, o la globalización de la solidaridad? (...) (Frei Betto, 03/07/2017)

Tal como plantea Frei Betto, entendemos que la humanidad se encuentra en una verdadera encrucijada: se siguen agotando los “recursos naturales” de la mano de una lógica que privilegia el lucro y el consumo, o se produce un replanteo de nuestra relación con la naturaleza y, por lo tanto, de nuestras formas de pensar y de vivir.

Se trata de un debate central, en el que se juega nada menos que el destino del *planeta*:

“Los seres humanos están agotando los recursos naturales del planeta y los niveles de vida empezarán a declinar hacia el 2030 a menos que se tomen medidas inmediatas, advirtió el Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF, por sus siglas en inglés). (...)

El estudio señala que la sobreexplotación de recursos naturales está generando un enorme déficit, ya que cada año se consume un 20 por ciento más de los que se pueden regenerar y ese porcentaje no deja de crecer. (...)

Agrega que debería existir un mejor equilibrio entre el consumo en los países ricos y pobres, y que deben reponerse los recursos a medida que se utilizan.”¹¹

Entendemos que el tratamiento de esta problemática es pertinente en relación a los fundamentos que se plantean desde el diseño Curricular del área de Ciencias Sociales y Humanidades de la ESRN:

“Pensar las sociedades actuales supone el reconocimiento de categorías vinculadas a cambios, incertidumbre, fluidez, vertiginosidad, fragmentación, articulaciones, relacionalidad, conflictos y nuevas reconfiguraciones sociopolíticas; es decir, perspectivas que nos permiten leer la realidad social, no como una totalidad homogénea y dada, previa a las relaciones de poder, sino reconociendo las múltiples jerarquías –etarias, étnicas, de clase, de género- que se articulan en un entramado de prácticas –discursivas y no discursivas-, en un tejido reticular de fuerzas o ejercicios de poder en que los sujetos son producidos y se producen a sí mismos. De modo que la realidad no es sólo un conjunto de relaciones, hechos y procesos, sino también su creación, estructura y transformaciones. Entendemos la realidad como proceso abierto a horizontes potenciales, producto de los movimientos y de las múltiples direcciones de lo social como resultado de la lucha entre diferentes proyectos impulsados por diversos sujetos sociales, en tanto éstos encarnan concepciones antagónicas sobre el futuro.”

Desde esta perspectiva, analizar y reflexionar sobre las relaciones entre los seres humanos supone analizar las relaciones de poder, las relaciones con la naturaleza y las distintas cosmovisiones que la atraviesan, permitiendo, de esta manera visibilizar los conflictos sociales, ambientales y las resistencias a la globalización y a la mercantilización de la naturaleza. Surgen, por tanto, nuevas

¹¹ Diario “El tiempo”, Bogotá, 22 de julio de 2002.

identidades culturales en torno a la defensa de la naturaleza y al aprovechamiento sustentable de los “recursos” que ponen de manifiesto la crisis medioambiental que es una crisis social -según algunos autores, “crisis civilizatoria”- en la que el abuso y acceso desigual a los recursos hace necesario repensar la política, como horizonte de expectativas, desde una nueva visión de las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, que, como ideario se inscriba en un nuevo proyecto social emancipatorio que destierre toda forma de jerarquización y dominación en las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales. En términos de Borrero (2002) se trataría entonces, de *cambiar nuestro rumbo hacia una civilización de la diversidad, una ética de la frugalidad y una cultura de baja entropía, reinventando valores, desatando los nudos del espíritu, sorteando la homogeneidad cultural con la fuerza de un planeta de pueblos, aldeas y ciudades diversos.*

Al analizar la problemática del **extractivismo** del petróleo, en base a la técnica de la **fractura hidráulica (fracking)**, pretendemos sólo ejemplificar un tipo de abordaje sobre una determinada forma de explotación de un “recurso natural” en concreto. Puede adecuarse el planteo a otras actividades de la región patagónica como la pesca, la megaminería, la energía nuclear, la agricultura, la energía hidroeléctrica, entre otras, a fines de partir de un estudio de caso en perspectiva relacional y comparada a nivel continental o mundial y los posicionamientos sociopolíticos al respecto. De esta manera, podemos avanzar luego, en una contraposición mayor y un análisis filosófico.

Desde lo pedagógico didáctico optamos por el **estudio de caso** como modelo metodológico y el abordaje de la realidad social a partir de la formulación de **objetos/problemas**. De acuerdo a ello, Damín (s/a) plantea que a partir del estudio de caso, podemos establecer generalizaciones explicativas de cuestiones ambientales globales, ofreciendo la posibilidad de recuperar y aplicar conceptos de distintas áreas de aprendizaje. Este tipo de abordaje y el estudio de la realidad social a partir del enunciado de problemas, se transforman en ejes en el quehacer en el aula y por lo tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, posibilitando un rol activo de los estudiantes en dicho proceso. Como expresan Cordero y Svarzman (2007) es preciso considerar problemas y situaciones que sean desafíos cognitivos, que planteen conflictos a los conceptos que se poseen, a sus explicaciones e hipótesis interpretativas de la realidad considerada como objeto de enseñanza. Creemos importante el trabajo multi e interdisciplinar, por ello la propuesta está orientada a trabajar con otras áreas tales como: Científico-Tecnológica; Lengua y Literatura, Lenguajes Artísticos.

En consonancia con este planteo de abordaje, retomamos y valorizamos a la evaluación como una *práctica democrática y participativa abierta a la interrogación, la problematización, la búsqueda de entendimiento, la producción de conocimiento y la emancipación de todos los sujetos involucrados*, tal como se enuncia en el Diseño Curricular de la ESRN. Siguiendo con lo allí expresado, la evaluación nos permite promover instancias de auto, co y heteroevaluación y no actividades instrumentales que generan medición y clasificación de los aprendizajes, sino que siempre producirá nuevos saberes. La evaluación será entonces, formativa, motivadora, orientadora y al servicio de sus protagonistas.

Eje estructurante de saberes

Las configuraciones sociales y las problemáticas socio-territoriales en los siglos XIX, XX y XXI en Latinoamérica, Argentina y la sociedad global. Estudios de casos en perspectiva relacional y comparada.

Saberes

El conocimiento de los diversos modos de valoración que las sociedades hacen de los elementos y las condiciones naturales de los grandes conjuntos ambientales en los procesos de construcción del territorio, y su relación con las epistemologías del sur y los movimientos vinculados a la naturaleza.

Eje problematizador

Extractivismo e impacto socio- ambiental: ¿Desarrollo o Buen Vivir? (“Sumak Kawsay”, Suma Qamaña, Kme Felen)

Saberes a construir

“Progreso y desarrollo” / “Buen vivir” - Sociedad de consumo Individualismo / Colectivismo.

Propósitos

- Analizar la complejidad de la organización territorial entendida como un producto social e histórico resultado de la combinación de las condiciones naturales, las actividades productivas, las decisiones político-administrativas, las pautas culturales, los intereses y necesidades de los diferentes sujetos sociales.

- Valorar y respetar de la diversidad lingüística, étnica, de género y de cosmovisiones para comprender la coexistencia de diversas culturas y su relación con el entorno natural.
- Reflexionar sobre las distintas formas de vivir, de organizar la sociedad y las diferentes concepciones que existen respecto de la relación sociedad-naturaleza.
- Promover distintas acciones de intervención en la sociedad, centradas en problemáticas de actualidad, donde se valoren los aportes de las Ciencias Sociales en la construcción del conocimiento social.

Criterios de Evaluación

La evaluación, como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, requiere de la formulación de criterios que estén articulados con los propósitos y los saberes. El establecimiento claro de propósitos está ligado con el establecimiento de los criterios y a su vez, a través de su concreción en los indicadores, obtendremos y valoraremos la información buscada que constituirá la base para la toma de decisiones. A continuación presentamos posibles criterios de evaluación para esta propuesta, junto a sus indicadores.

Primer criterio

Comprender y analizar en el contexto actual las distintas concepciones filosóficas y posicionamientos respecto del vínculo entre la sociedad y la naturaleza.

Indicadores

- ✓ Reconoce y diferencia cada vez con mayor profundidad las diferentes posturas en relación al vínculo de la sociedad con la naturaleza.
- ✓ Define, contextualiza y reflexiona acerca de los conceptos centrales trabajados.

Segundo Criterio

Analizar y confrontar diferentes fuentes de información, y realizar diferentes producciones (textos, videos, representaciones, etc.)

Indicadores

- ✓ Tiende a emplear vocabulario específico y a adoptar un posicionamiento crítico y fundamentado en las instancias de debates y plenarios planteadas.

- ✓ Registra y organiza de modo cada vez más pertinente la información relevante en diferentes soportes (presentaciones digitales, esquemas conceptuales).
- ✓ Mejora progresivamente en la aplicación de distintas técnicas de estudio y herramientas TIC en la producción de formatos textuales.

Tercer Criterio

Aceptar y respetar las formas de pensar y de vivir diferentes a la propia, reconociendo la multiculturalidad y desarrollando instancias de intervención socio comunitarias.

Indicadores

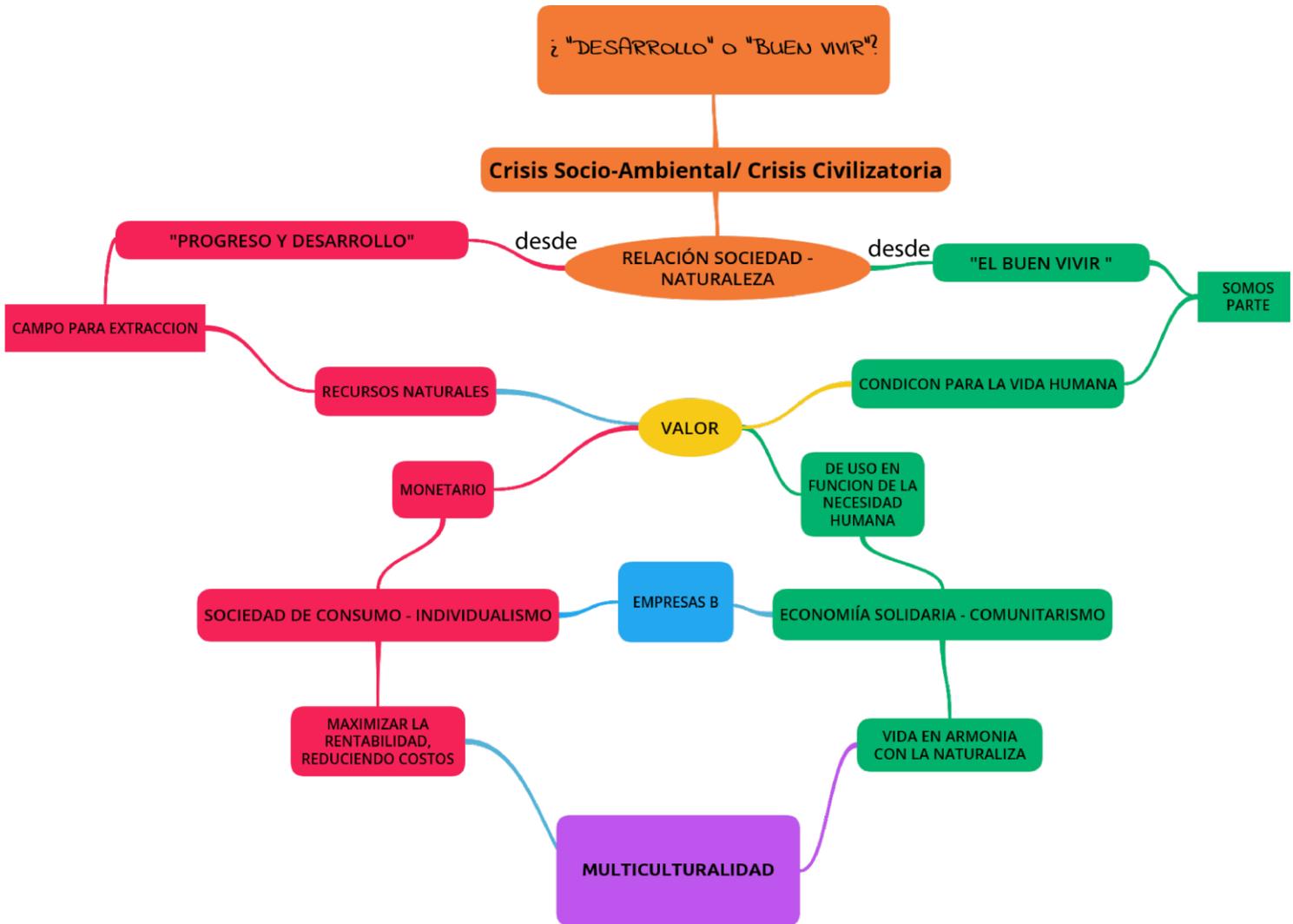
- ✓ Reconoce, valora y respeta la diversidad cultural en todos sus aspectos, entablando lazos de solidaridad y compromiso con los otros.
- ✓ Participa activa y colaborativamente en las diferentes instancias de trabajo propuestas tanto individuales como grupales.
- ✓ Se responsabiliza en las producciones, evidenciando compromiso con la actividad y los/as compañeros/as.

Instrumentos

Seguidamente mencionamos posibles instrumentos de evaluación para esta propuesta teniendo en cuenta que constituyen maneras de obtener datos para apreciar algún aspecto del aprendizaje o de las capacidades de los estudiantes. Cada instrumento sirve para obtener información sobre algunas cuestiones del aprendizaje, pero no para todas, por lo que hay que tener en cuenta que la combinación de ellos es lo que nos dará mayor información sobre el proceso que están realizando los estudiantes.

- Debate
- Plenario
- Ficha de lectura
- Red conceptual
- Bitácora
- Representación teatral
- Dinámicas de grupo
- Tic's

Conceptualizaciones claves



❖ Primer encuentro - Extractivismo e impacto socioambiental.

Presentamos la propuesta de trabajo a los/as estudiantes y en qué consistirá la producción final, con el objetivo de visibilizar el recorrido que se realizará. Los/as estudiantes registrarán en diferentes soportes (fotos, filmación, grabación) la información relevante, desde el momento inicial de la secuencia, los debates, las actuaciones, los momentos de lectura para ser utilizados como recurso en el último encuentro.

Los casos a analizar están en torno a la polémica de la técnica de la fractura hidráulica (en inglés: fracking) para la explotación hidrocarburífera en experiencias paradigmáticas: Ecuador y la Patagonia.

1.1- La temática será presentada a partir de la proyección de tres videos y se realizará una puesta en común con las ideas generales que de allí surgieran.

- a) [Neuquén aprobó el acuerdo YPF Chevron 29/08/2013](#)
- b) [Caso Chevron: Daños ambientales irremediables en Ecuador](#)
- c) [Crónica de un Desastre Ambiental: caso Chevron/Texaco en Ecuador](#)

1.2- Dividimos al agrupamiento en dos y, con el objetivo de sostener un posicionamiento anclado en argumentos sólidos, solicitamos a cada grupo que analice y defienda los artículos seleccionados del diario Página/12 (los enlaces figuran a continuación). A tal fin deberán confeccionar una ficha de lectura en la que consignen autores, fuente, tema, conceptos centrales y otras observaciones que consideren relevantes. Promovemos, de esta manera, la participación activa de los/as estudiantes a partir de su propia organización, distribución de las tareas y roles, así como, de la búsqueda de los argumentos que consideren pertinentes para la actividad.

- a) [Fracking... - Claudio Scaletta](#)
- b) [Ecología y... El todo no es la suma de las partes -Erica Carrizo](#)

Destinamos los últimos cinco minutos para que los/as estudiantes puedan registrar en una bitácora escolar las experiencias y el trabajo realizado.

❖ Segundo encuentro - “Desarrollo” y “Buen vivir”

En este encuentro retomamos los artículos periodísticos trabajados en el encuentro anterior, para estimular las instancias de debate filosófico grupal, promoviendo al mismo tiempo diferentes abordajes sobre un mismo recurso. Para ello trabajamos en relación a la siguiente pregunta que tiene como objetivo revisar y complejizar las concepciones sobre “**Desarrollo y Buen Vivir**” posibilitando, de este modo, el planteo de nuevas preguntas a partir de su análisis y profundización:

¿Qué concepción de la vida y del mundo subyacen en los siguientes párrafos citados?

- Entregamos una hoja a cada grupo con los siguientes fragmentos seleccionados de esos artículos y destinamos un tiempo de trabajo.

“Es innegable que los efectos sobre el medio ambiente de cualquier actividad económica deben resguardarse, minimizarse y mitigarse. En el capitalismo avanzado no hay actividad económica sin impacto ambiental y la regulación pública y social resulta indispensable, tanto en materia de daño ambiental potencial como de apropiación del excedente económico generado. Pero en todos estos casos las propuestas de las vertientes ecologistas son siempre reaccionarias: no hacer fracking, desterrar la megaminería y rechazar los instrumentos de la revolución biotecnológica” (Scaletta)

“Partiendo de la experiencia histórica mundial que sobradamente demuestra los límites políticos, sociales, económicos y ambientales del “capitalismo avanzado”, no creo que estemos en condiciones de darnos el lujo de descartar por “retrógradas” las perspectivas alternativas que nos pudiera aportar “la visión del mundo de los manifestantes presuntamente ecologistas”, siguiendo la terminología utilizada en el artículo.” (Carrizo)

“Cuando Scaletta sostiene que en el capitalismo avanzado no hay actividad económica sin impacto ambiental, nosotros agregamos que en los socialismos residuales tampoco, pues no se trata de los sistemas económicos sino de ciertas lógicas impuestas por el mundo “moderno” occidental, en sus distintas variantes. La matriz “moderna/colonial”, hoy defensora del “extractivismo”, presenta el “desarrollo” de época como único camino, niega que pueden existir otros mundos, otros modos de resolver la vida material de las personas. (Norma Giarracca y Miguel Teubal)

“A pesar de que no faltan bien pensantes que creen que la ecología es inmanente a la cosmovisión de los pueblos originarios, que jamás desarrollaron sociedades industriales, se trata en realidad de un conjunto de ideas originadas en los países centrales frente a sus particularidades sociohistóricas. En sociedades que se encuentran en la vanguardia del desarrollo industrial, con alta densidad poblacional y en el límite del uso de sus recursos naturales, la reacción ecologista aparece como un anticuerpo necesario. Pero el traslado lineal de este pensamiento a sociedades con realidades diametralmente diferentes puede constituir un verdadero despropósito. Argentina, un país rico en recursos naturales sin explotar y con su revolución industrial inconclusa, no necesita frenar su desarrollo para evitar la devastación de su medio ambiente, sino todo lo contrario, necesita hacer todo lo posible para impulsar ese desarrollo” (Scaletta)

Al finalizar la instancia de trabajo grupal proponemos realizar un plenario.

Invitamos a los/as estudiantes a la lectura del texto de Gudynas Acosta, [“El buen vivir o la disolución de la idea de progreso”](#) y les solicitamos, armar en una lámina una red conceptual, agregando imágenes que den cuenta de las concepciones de “Buen Vivir” y de “Progreso”. En un segundo momento, explicitarán a sus compañeros/as el proceso del armado de la red y cómo llegaron a la selección del contenido y la elección de las imágenes. Finalmente, explicarán y desarrollarán el tema.

Les pedimos a los/as estudiantes que preparen una representación teatral sobre las distintas concepciones respecto de la relación sociedad - naturaleza. Su puesta en escena será en el siguiente encuentro.

Destinamos los últimos cinco minutos para que los/as estudiantes puedan registrar en una bitácora escolar las experiencias y el trabajo realizado.

❖ Tercer encuentro - Individualismo - Colectivismo

- Iniciamos el encuentro presentando las representaciones teatrales pendientes del encuentro anterior.
- Realizamos una puesta en común acerca de lo observado en las representaciones, orientando el debate en el sentido de profundizar los conceptos de “Progreso”, “Desarrollo”, “Buen vivir” y todas sus implicancias.

Presentamos una Introducción sobre las concepciones respecto de la relación sociedad-naturaleza que también implican formas de pensar la sociedad y de posicionarse frente a la vida.

Dividimos el agrupamiento en tres grandes grupos. A cada uno se le entregarán los siguientes textos respecto de:

- a) Formas de vida comunitaria
 - [Sobre las bases de la vida comunitaria](#)
 - [¿Y en las comunidades zapatistas?](#)
- b) Formas de vida que buscan el lucro individual, pero tienen en cuenta el contexto social
 - [Empresas B](#)
 - [Informe de la CAC \(Cámara Argentina de Comercio\)](#)
- c) Formas de vida completamente individualistas:
 - [La sociedad de consumo: vivir es consumir](#)
 - ["No se vayan" - Artículo Bariloche2000.com](#)

Cada grupo analizará el texto que le tocó buscando centrarse en los **valores y las concepciones de vida** presentes en cada uno, y luego expondrá sus conclusiones al conjunto.

Destinamos los últimos cinco minutos para que los/as estudiantes puedan registrar en una bitácora escolar las experiencias y el trabajo realizado.

❖ Cuarto encuentro - Producción de un trabajo final para la intervención social (Institucional, comunitaria, etc.) radio, video, folletos, charlas, etc.

Como cierre de la propuesta, los/as estudiantes junto con el/la referente TIC y divididos en grupos, realizarán la producción final que dé cuenta de lo analizado y reflexionado en las distintas clases, utilizando el material (fotos, filmaciones, grabaciones, etc.) que han ido registrando a lo largo de la secuencia.

Dicha producción podrá ser utilizada para instalar espacios de debate y comunicación en la propia institución, en otras o hacia la comunidad.

Sugerencia de bibliografía de apoyo para los/as profesores/as previamente a la utilización de esta secuencia o de partes de ella:

- [Frei Betto: “La crisis civilizatoria y el papel de la ética”](#)
[Autores varios: “Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad”](#)
- [López Andon E. \(2015/Septiembre 19\), IAPG ; Revista de divulgación ” El Abc de los hidrocarburos en reservorios no convencionales”. 4° Edición, 23 pág.](#)
- [Autores varios: “20 mitos y verdades del fracking”, Editorial El Colectivo, Buenos Aires, 2014.](#)

Bibliografía General

- BAUER, Francisco (2007). Aportes para descolonizar el saber eurocentrista. Córdoba: La Cañada.
- BORRERO, José M. (2002). La imaginación abolicionista. Ensayos de ecología política. Cali: PNUMA/CELA/Hivos.
- CORDERO, S. y SVARZMAN, J. (2007) Hacer Geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- DELGADO RAMOS, Gian Carlo (2013). Ecología Política del extractivismo en América Latina: casos de resistencia y justicia social ambiental. Colección red de posgrados en Ciencias Sociales. CLACSO.
- FELDMAN Daniel,b (2010). Aportes para el Desarrollo Curricular. Didáctica General. Ministerio de Educación. Bs. As.
- FREI BETTO (03/07/2017), artículo publicado en la Revista América Latina en Movimiento: [Ante escenarios desafiantes.](#)
- GUDYNAS, E. y ACOSTA, A. (2011). El buen vivir y la disolución de la idea de progreso. Rojas, M. (coord.). *La medición del progreso y del bienestar. Propuestas desde América Latina. Foro consultivo científico y tecnológico*, AC, México DF. pp.103 a 110
- LEFF, Enrique (2006). La ecología política en América Latina. Un campo en construcción. En: Los tormentos de la materia. Aportes para una ecología política latinoamericana. Editor: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- MALDONADO, Benjamín. *Magonismo y vida comunal*, Oaxaca: DES – UESA CSEIIO, 2012, pp.26-27.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO. Diseño Curricular, Versión 1.0 (2017).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO (2017). Sobre Evaluación y Acreditación.
- ROJAS Mariano (coord.), (2011). La medición del progreso y el bienestar. Propuestas desde América Latina. Foro consultivo científico y tecnológico, AC, México (DF).
- SOLETIC, María de los Ángeles (coord.), (2014). Ciencias Sociales y TIC. Orientaciones para la Enseñanza. Programa Nacional Conectar Igualdad. Ciudad Autónoma de Bs. As.: ANSES.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (2000). Introducción a Las Epistemologías del Sur. S/D.

Área: Educación en Lengua y Literatura Taller de Comunicación - 4º año

El relato visual

Introducción

El taller de Comunicación es un espacio que, si bien está organizado por año - 3ero, 4to y 5to- está pensado para desarrollar propuestas comunicacionales que integren estos tres niveles, e incluso que puedan incorporar trabajos de 1ero y 2do año.

Ahora bien, ¿qué queremos decir con “propuesta comunicacional”? En construir un espacio para expresar la voz y las ideas de la comunidad educativa que implique una planificación y ejes de trabajo o interés, ya sea como resultado del Proyecto Institucional, de problemáticas que surjan de espacios curriculares o de intereses de los propios estudiantes o de la comunidad donde están insertos. En el Diseño curricular se mencionan algunas propuestas como Género y Sexualidad, Participación ciudadana, Los medios y la Cultura Juvenil, pero puede ser otras que se definan en la comunidad educativa.

La propuesta comunicacional tiene que tener un medio a partir del cual producir textos y cierta línea editorial, un perfil de destinatario, objetivos generales, un nombre, una estética. Puede ser un blog, un perfil de facebook, una revista literaria -digital o en papel-, un diario mural, una radio escolar, o pedir espacios regulares dentro de algún medio local.

En el marco de este proyecto comunicacional es que tenemos que pensar los talleres de comunicación, ya que a lo largo de 3ero, 4to y 5to año se abordan diferentes géneros discursivos que están presentes generalmente en toda propuesta comunicacional: la entrevista, la historieta, la nota de opinión.

El taller de comunicación es un espacio diferente al de la enseñanza de la lengua y la literatura, y tiene que pensarse desde la mirada de taller en donde lo fundamental es producir textos. Pero producir textos no debe entenderse como el mero hecho de sentarse a reproducir las características básicas del género, sino que debe ser el resultado de dos cuestiones: lectura de ejemplos diversos representativos del género y una reflexión consciente de sus características y análisis crítico de esos ejemplos para poder producir nuevos textos que no sean meros reproductores de discursos, sino resultado de un proceso creativo y que exprese el propio punto de vista de los estudiantes. Es por eso que el taller debe necesariamente tener dos momentos (no necesariamente consecutivos, ni secuenciales, pero sí ambos presentes) que son los de lectura y análisis y el de producción.

Con la misma perspectiva ideológica y pedagógica, al igual que se planteó para el desarrollo curricular del Taller de Articulación Disciplinar de distintos Lenguajes (de 1º y 2º año), la propuesta que se va a presentar a continuación muestra un posible camino, pero de ninguna manera prescriptivo, pudiendo modificarse de acuerdo a las

elecciones de los docentes y del grupo con el que se trabaja. También se plantearán otros ejes de trabajo, como ramificaciones que pueden o no desarrollarse con una metodología similar a la que se presentará en este documento.

En toda instancia de producción resulta fundamental el aporte de otras áreas para enriquecer la práctica comunicacional, no solo por su estructura o diseño, sino por los saberes que cada campo utiliza para construir el fenómeno social. En este sentido, el Taller de Comunicación está diseñado en función de los docentes que participan en estos espacios: un profesor de Comunicación, un profesor de Lengua y, llegado el caso, un tercer profesor del área de Artística preferentemente. De todas maneras, este trabajo interdisciplinario también puede estar dado por la articulación con otros talleres o áreas, como por ejemplo el Taller de Problemáticas Complejas (del área de Educación Científica y Tecnológica) o el Espacio Interdisciplinar del área de Educación en Lenguajes Artísticos.

En definitiva, en la medida que el Taller de Comunicación abra su propuesta pedagógica a otros espacios curriculares, será más enriquecedor y cobrará un sentido más amplio, que es justamente el que se busca en estos talleres.

El Taller de 4to año

En este espacio se trata -dentro de una propuesta comunicacional- de trabajar la historieta, entendiéndola en un sentido amplio, como un género que utiliza el lenguaje verbal y el visual, que tiene reglas de funcionamiento propias (puesta en página, el guion, partes y funciones: cuadro, globos, y otros signos específicos) que representa diferentes estilos, posturas ideológicas y que requiere de un saber específico tanto para su lectura como para su producción.

La riqueza y complejidad de este género queda expuesta en el libro “La historieta en el mundo moderno” de Oscar Masotta (1982) cuando dice que:

“La historieta es “prosa” en el sentido de Sartre: cualquiera que fuera la relación entre texto escrito e imagen dibujada, en la historieta las palabras escritas siempre terminan por reducir la ambigüedad de las imágenes. Y al revés, en la historieta la imagen nunca deja de “ilustrar”, siempre en algún sentido, a la palabra escrita, o para el caso de las historietas “silenciosas”, de ilustrar casualmente la ausencia de texto escrito. Dicho de otra manera: la historieta nos cuenta siempre una historia concreta, una significación terminada. (...)

La historieta es moderna. Nacida hace ya setenta años, se halla profundamente relacionada con el nacimiento y evolución de los grandes periódicos masivos, con la evolución de las técnicas de impresión, con los cambios de las formas gráficas, y en el centro mismo, tal vez, del entrecruzamiento y la influencia múltiple y recíproca de los modernos medios de comunicación. “(Masotta, 1982:10-11)

Ejes temáticos

- El lenguaje en uso y contexto.
- Géneros textuales como acciones.

Propuesta general para el trabajo en el taller: una propuesta comunicacional

Como se mencionó anteriormente el trabajo que se desarrolle en el taller de comunicación debería estar enmarcado en un proyecto comunicacional. Es por eso, que antes de comenzar a trabajar con la historieta, se debe planificar el medio de comunicación y el soporte a partir del cual se producirán textos y se publicarán. Esta propuesta puede ser planteada sólo para 4to año, para el ciclo superior o para toda la escuela, según las características de la institución, los profesores, la disponibilidad de recursos, etcétera.

En este desarrollo en particular, les proponemos pensar las actividades del taller en función de una revista literaria, que puede ser realizada en papel o de manera digital. Dentro de las revistas literarias se pueden encontrar diversos géneros textuales: cuentos, entrevistas, poesía, ensayo y críticas literarias, agendas de actividades culturales, ilustraciones e historietas. Es en este marco que producir historietas tendrá un sentido: se escribirá para alguien, en un medio, en un contexto social e histórico específico.

Otra alternativa que puede enmarcar lo que se produce en el taller -pero que no desarrollaremos en esta propuesta- es la de trabajar con otro formato, por ejemplo diario mural. Este medio de comunicación posibilitaría de manera más sencilla trabajar con los saberes de otros talleres, por ejemplo el de Problemáticas Complejas. Si en ese taller se aborda el Eje estructurante de saberes: "la materia, los seres vivos y la energía: interacciones y procesos" en el taller de 4to año se pueden recuperar esos saberes para desarrollar personajes que formen parte de cómics, campañas de concientización, o la creación de un story board para un posible spot audiovisual, por mencionar algunas opciones.

Otro género que podría trabajarse a continuación de este desarrollo sería la ilustración y la caricatura, como otros modos de articular la imagen y el texto.

Propósitos

- Gestionar y propiciar proyectos comunicacionales para promover la integración de los saberes y la mirada compleja sobre la realidad.
- Favorecer el ejercicio intelectual y la creatividad en el análisis y producción del género historieta para comprender los mecanismos de las narrativas visuales.
- Ampliar la comprensión del género historieta para explotar al máximo sus posibilidades comunicacionales.

Saberes previos

Los estudiantes traen variado conocimiento acerca del género historieta. Puede ser que no todos tengan acceso a través de los diarios, como sucedía en décadas anteriores, pero actualmente existen diferentes medios a través de los cuales accedemos a este tipo de textos: revistas de cómics, novelas gráficas, tiras de humor que se comparten en el facebook, personajes de animé, incluso publicaciones en instagram que recuperan el lenguaje de la historieta.

Es importante por una parte saber y compartir los conocimientos que tienen los jóvenes acerca del género y también acercarlos a otros modelos y lectura de historietas como parte de la formación integral que busca la escuela.

En una primera instancia de acercamiento al tema necesariamente se tienen que recuperar lecturas previas, y por ejemplo, tratar de sistematizar a grandes rasgos qué características tiene cada uno, desde los temas que abordan, destinatarios, medio en el que se publica (y sus características) recursos que utiliza (técnicos, de lenguaje visual y verbal).

A partir de conocer cuáles son los saberes que tienen los estudiantes es que se puede empezar a planificar las actividades de lectura, análisis y producción que se desarrollarán en el taller.

Saberes a construir por los estudiantes

La caracterización del género historieta en relación al soporte en el que está producida, y a sus aspectos formales, temáticos y enunciativos para entenderlo como un modo particular de producción textual determinado por el contexto situacional y objetivo social.

La identificación de los diferentes tipos de historietas que circulan socialmente, tanto en lo temático (ciencia ficción, humor, infantil, etc.) como en relación al estilo (manga, caricatura, realista, urbano, etc.) y en el tipo de lenguaje que utiliza (fotográfico, dibujo, collage, etc.) para poder establecer sus especificidades a la hora de leer o producir historietas.

La creación de personajes (características físicas, emocionales, biografía, rol o función, etc.) para planificar el diseño de la historieta.

La producción de historietas a partir de la elección de un soporte, estilo y género que profundice y complemente algún contenido curricular de otra materia al tiempo que circule socialmente y represente un interés particular para los estudiantes en algún aspecto (estético, temático, estilístico, de género).

El conocimiento y utilización del lenguaje propio de la historieta, tanto en relación al código de escritura del género historieta (viñetas, paratextos, simbologías) como al lenguaje verbal (adecuación, dialecto y registro).

La implementación de la transposición de género a partir de producir una historieta basada en otro género de ficción (cuento, novela, ensayo literario, obra de teatro) o de no ficción (noticia, informe) para comprender y observar los cambios.

Temporalización

El taller se desarrolla durante todo el año, pero esta propuesta en particular tiene un cronograma sugerido y que podrá adaptarse a la dinámica del grupo y al desarrollo del mismo.

- Actividad 1: 2 o 3 clases.
- Actividad 2: 4 o 5 clases.
- Actividad 3: 4 o 5 clases.

Evaluación

Tal como se plantea en el Diseño Curricular¹², “concebimos la evaluación como una práctica democrática y participativa abierta a la interrogación, la problematización, la búsqueda de entendimiento, la producción de conocimiento y la emancipación de todos los sujetos involucrados”. Por esto, la evaluación debe entenderse como un complejo proceso en el que se dé participación a los distintos actores del taller para que construyan una visión más amplia de las producciones propias y ajenas.

La evaluación de los talleres está enfocada principalmente en la producción que realizan los estudiantes. Sin embargo, la evaluación no es sólo corroborar que el estudiante escribió el texto, sino también que esa producción es el resultado de un trabajo a conciencia, de un proceso de lectura y de toma de decisiones respecto de lo que se dice y cómo se dice. En este sentido, no sólo se debe evaluar la producción del texto, sino el proceso previo que el estudiante recorre para lograr esa producción.

Secuencia de actividades

La historieta

La historieta es un género muy amplio y su tratamiento escaso en la educación formal, pese a que se lee mucho y está presente en diferentes medios que utilizamos cotidianamente. No sólo se halla presente junto a otro género en medios de comunicación (revistas, diarios, blogs), sino también se producen libros específicos, ya sean antologías, revistas especializadas o historias completas en un solo tomo como las novelas gráficas o la narrativa gráfica.

Jorge Flores-Oliver en su libro *Apuntes sobre la literatura barata*, además de explicar las características que definen y diferencian las distintas manifestaciones del arte secuencial (la tira cómica, las historietas, los mangas, etcétera), sostiene que los cómics son un “medio/lenguaje/disciplina/arte” tan evolucionado como cualquiera otra de las artes *dignas* y anima a promover su lectura no sólo por solaz y esparcimiento sino como género productor de obras excepcionales.

¹² Diseño Curricular ESRN. 2017. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Gobierno de Río Negro. P. 26

Actividad 1. Leer y compartir

La primera actividad tiene que ver con ampliar la concepción que se tiene de la historieta y en particular de leer diferentes tipos de cómics. En esta primera instancia es importante recuperar también las lecturas que traen los estudiantes. ¿Qué ejemplos conocen? ¿Qué tipos de historietas existen? En esta instancia, pueden leerse materiales que proporcionen los estudiantes y/o aportados por los profesores.

Es importante leer por lo menos una o dos novelas gráficas, al menos 10 o 20 tiras de diferentes autores que hayan sido publicados en diferentes medios de comunicación, y dos o tres historietas largas, como las que suelen publicarse en libros o revistas especializadas.

***Nota:** en la bibliografía encontrarán links que los acercan a algunos materiales. De todas maneras suele haber novelas gráficas en las bibliotecas. Los profesores del taller terminarán por definir de acuerdo a los recursos disponibles, las lecturas de los estudiantes etc., el material de lectura.*

Luego de la lectura de los materiales se puede realizar una puesta en común. Es importante que esta instancia tenga una guía y ejes sobre los cuales trabajar y ordenar la lectura.

a) Por un lado se debe recuperar la **instancia de enunciación y contexto de producción**: ¿dónde se ha publicado?, ¿quién es el autor de ese texto?, ¿es el mismo el que escribe el guión que el que dibuja?, ¿cuál es el tipo de lector? (no caer en el clásico “para todos” o “interés general”, tratar de ir definiendo características socio-culturales y etáreas).

b) Temáticas que abordan. En este punto resulta interesante profundizar acerca de qué conocimientos debo saber o manejar para poder entender la historieta. Tal vez en esta instancia se pueden analizar diferentes “**niveles de lectura**”, de acuerdo a los saberes que el lector tiene.

c) Aspectos formales (extensión, técnica, estructura) que puedan colaborar en la diferenciación entre diferentes subgéneros (novela gráfica, tira diaria de diario, tira humorística, recuadro gráfico).

Actividad 2. El lenguaje de las historietas

***Nota:** para esta actividad es importante que se recuperen ejemplos concretos de los materiales de lectura trabajados en la actividad anterior. De esta manera, ya se contará con una contextualización del material.*

Esta instancia se relaciona con conocer, analizar y experimentar con el lenguaje específico de este género: conocer las reglas de representación, la relación entre imagen y la palabra, la secuenciación de las acciones, etc. Para esto se propone trabajar con el material teórico desarrollado por Jaime Correa y que figura en la bibliografía (accesible a través del link que allí se encuentra).

Además de la lectura del material se propone una posible guía de análisis para

trabajar con los estudiantes:

- 1 Seleccionar viñetas de las lecturas en las que se hayan utilizado diferentes tipos de encuadre. Indicar en cada caso qué función narrativa tiene el mismo dentro del sistema de la historieta. Producir viñetas en las que el encuadre sea diferente y reflexionar acerca de las diferencias entre unas y otras.
- 2 En las mismas viñetas analizar elementos plásticos de la imagen (distribución, simetría/asimetría, perspectiva y profundidad) en relación a la función narrativa.
- 3 Indicar las inferencias espaciales que puede realizar el lector a partir de elementos incluidos en las viñetas.
- 4 ¿Qué inferencias temporales implica la lectura de las historietas? Establecer si hay elipsis visuales y temporales con ejemplos concretos.
- 5 Determinar la presencia/ausencia del narrador a partir de la presencia de cartuchos.
- 6 Elegir una viñeta en la que haya texto escrito y proponer, en su lugar, una secuencia sólo visual compuesta por varios cuadros.
- 7 Seleccionar una secuencia de varios cartuchos sin texto, y proponer una síntesis de un solo cuadro en el que se incluya el texto verbal.
- 8 Escribir una reflexión acerca de cómo funcionan el lenguaje verbal y el visual en ambos casos y en el género historieta en general.

Nota: se podría utilizar toda la secuencia de actividades como material para la escritura de un informe -género presente en el Diseño Curricular de 4to año- que hable acerca de la historieta.

Actividad 3. Producción de una historieta

La proliferación de las tecnologías de la comunicación, la fragmentación de las audiencias y el aumento de la interactividad no sólo están transformando nuestras relaciones diarias con los medios, sino también, han modificado la constitución de las subjetividades, especialmente la de los jóvenes. Es por esto que este taller no debe limitarse a un tratamiento exclusivamente teórico, sino que el proceso de construcción de los significados debe ser una práctica cotidiana en la formación de los estudiantes. Para ello se propone un trabajo de producción que permita pensar y vivenciar la complejidad propia del campo comunicacional de la historieta. Es decir, dejar de pensar en un trabajo unidimensional, donde se aplican recetas o formatos de escritura, para proponer un trabajo en equipo no sólo de los estudiantes, sino también de los docentes.

En este sentido, no se trata simplemente de incorporar los medios o las TIC como un mecanismo ágil e instrumental, sino que “el verdadero salto cualitativo es lograr construir nuevas lógicas comunicacionales, apelar a otros procesos de producción de sentido, inaugurar mediaciones que nos reenvíen a lo subjetivo, otras gramáticas, otros vínculos y desde allí habilitar nuevos escenarios para pensar y

producir.” (Efron, 2010:33).

En la misma perspectiva, y promoviendo la lectura crítica de textos en circulación, proponemos desarrollar el proyecto de realización de una historieta a partir de la re-significación de productos audiovisuales preexistentes.

- 1) Seleccionar y capturar de un cortometraje ficcional o documental, 10 imágenes (frames) “significativas” de escenas diferentes.
- 2) Desarrollar un argumento que pueda incluir a todas las imágenes, y en lo posible alterar el orden original del sintagma audiovisual.
- 3) Definir la puesta en página (montaje) e incorporar los textos necesarios para el desarrollo del argumento teniendo en cuenta para eso, la relación imagen-texto desde los conceptos de “anclaje y relevo” planteados por Roland Barthes ¹³
- 4) Acordar criterios estéticos (si utilizarán fotos, dibujos, collage, etc.) que identifiquen la historieta para desarrollar la “artística” de la misma. Incluir título (isologotipo), tagline (bajada vendedora), y nombre de los autores.
- 5) Producir una versión digital en formato gif de la historieta. Tener en cuenta los aspectos formales a considerar para resolver convenientemente la adaptación. Publicar en la revista literaria y pensar en un instrumento para evaluar la repercusión en el público.

Nota:

- a) *De no contar con los recursos para resolver la producción en formato gif, esta puede ser desarrollada en otros soportes, como el papel.*
- b) *Si se utilizan plataformas como Instagram o Facebook, los “likes” o los comentarios en la publicación pueden servir como instrumento para evaluar la repercusión. Esto estará sujeto al formato que se elija para la producción de la revista.*

Bibliografía

- BARTHES, R. (1972) Retórica de la Imagen. En “La Semiología”. Editorial: Tiempo Nuevo. Buenos Aires.
- CORREA, J. [et al.] (2010) *El cómic invitado a la biblioteca pública* Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe -

¹³ “Las dos funciones del mensaje lingüístico pueden evidentemente coexistir en un mismo conjunto icónico, pero el predominio de una u otra no es por cierto indiferente a la economía general de la obra. Cuando la palabra tiene un valor diegético de relevo, la información es más costosa, puesto que requiere el aprendizaje de un código digital (la lengua); cuando tiene un valor sustitutivo (de anclaje, de control), la imagen es quien posee la carga informativa, y, como la imagen es analógica, la información es en cierta medida más perezosa/floja”. En algunas historietas, destinadas a una lectura “rápida”, la diégesis está confiada principalmente a la palabra ya que la imagen recoge las informaciones atributivas, de orden paradigmático (el carácter estereotipado de los personajes). Se hacen coincidir entonces el mensaje costoso y el mensaje discursivo, de modo de evitar al lector impaciente el aburrimiento de las “descripciones” verbales, confiadas en este caso a la imagen, es decir a un sistema menos “laborioso”. (Barthes, 1972:08)

- CERLALC. http://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_El-comic-invitado-a-la-biblioteca-publica_v1_01012010.pdf (visto 10/11/17)
- COSSIA, L. (2008) “De la literatura a la historieta. Transposición y producción de sentido” en *La Trama de la Comunicación*, Volumen 13. UNR Editora. http://www.fcpolit.unr.edu.ar/wp-content/uploads/13-Cossia_De-la-literatura-a-la-historieta.pdf (visto 10/11/17)
 - EFRON, G. (2010) El Monitor de la Educación. N° 24 “La escuela y los medios”. Revista del Ministerio de Educación de la Nación.
 - MASOTTA, O. (1982) *La Historieta en el mundo moderno*, Barcelona. Paidós. <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/wilde/historieta.pdf> (visto 10/11/17)
 - MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO. 2017. Diseño Curricular ESRN. Versión 1.0
 - SUAREZ VEGA, C. (2014) “El Cómic y la novela gráfica en el aula de ELE” Tesis de maestría. http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/28575/6/TFM_Suarez%20Vega.pdf (visto 15/11/17).

Material de lectura

Novela gráfica “Persépolis”: <https://www.izicomics.com/ver-comic-persepolis-1/>
(Consultada el 15/11/17)

“Maus”: <http://www.mediafire.com/file/sndit2cujd0lez4/Maus+I.cbr>
(Consultada el 15/11/17)

Tiras gráficas: <http://www.porliniers.com/>
(Consultada 15/11/17)
<http://www.tutehumor.com.ar/>
(Consultada 15/11/17)

Historieta: “La gallina degollada”:
<http://lacanciondetristan.blogspot.com.ar/2013/04/antologia-del-comic-breve-7-la-gallina.html>

Área Educación Matemática

Taller de Resolución de Problemas Matemáticos – 5º Año

Los Terremotos Mediáticos

Eje temático

Funciones y Álgebra

Propósitos

- Modelizar fenómenos utilizando distintos tipos de funciones tanto en forma analítica como gráfica.
- Utilizar adecuadamente los diversos lenguajes matemáticos y la presentación ordenada y clara de procedimientos y resultados.
- Comprender y relacionar la función logarítmica como modelo para medir el grado de magnitud de un terremoto.
- Confianza para poder trabajar en forma autónoma con la Matemática, integrándola a su desempeño en la vida cotidiana y en otras disciplinas como las ciencias sociales.

Saberes previos

Algunos de los saberes previos que se podrían considerar para la propuesta que se presenta son:

- El uso de las propiedades de todas las operaciones de los números reales para el cálculo de logaritmos con variadas estrategias.
- La modelización de situaciones extra e intramatemáticas mediante funciones exponenciales seleccionando la representación acorde a la situación y analizando las características de las mismas.
- El conocimiento de los distintos ambientes latinoamericanos, sus bienes naturales y las formas de aprovechamiento con el fin de identificar los principales problemas socio-ambientales.

El diagnóstico a través de actividades de indagación es una posible opción para recuperar estos saberes previos de los estudiantes. Un buen diagnóstico siempre aporta información relevante para poder conocer los recursos y saberes con que ellos cuentan. Rescatar las experiencias de los estudiantes a través de las cuales han construido los saberes previos podría ser un punto de partida para un buen diagnóstico. De esta manera, el trabajo que se realice posteriormente estará basado en esos saberes reales del estudiante.

Saberes a construir por los estudiantes

- La modelización de situaciones extra e intramatemáticas mediante funciones logarítmicas seleccionando la representación adecuada y analizando sus características y comportamiento.
- La caracterización de la función logarítmica a partir de problemáticas pertenecientes a las ciencias sociales.

Evaluación

La evaluación escolar ha sufrido modificaciones en los últimos años, adquiriendo relevancia la evaluación formativa. La intención está centrada, como plantea Perrenoud¹⁴ (2008), en comprender de manera más acabada el desempeño de los estudiantes a través de una observación más metódica. Este desempeño está referido casi exclusivamente, de acuerdo a Bain (1988 citado en Perrenoud¹⁵) a la gestión de los aprendizajes de los alumnos.

Desde esta perspectiva, se sugiere ir generando instancias que permitan el reconocimiento del avance de los estudiantes en sus aprendizajes. Las actividades que reflejen la integración de saberes y los distintos procesos, individuales y grupales por los que los estudiantes van transitando podrían ser un camino para visualizar ese avance.

La evaluación es parte de un proceso didáctico y, por lo tanto, no se puede pensar una sin el otro. Encierra implicancias tanto para los estudiantes como para los docentes. Para los primeros implica una toma de conciencia de sus propios procesos de aprendizaje y adquisición, para los segundos una interpretación de las implicancias de la enseñanza de los aprendizajes¹⁶. Como se plantea en los marcos teóricos que acompañan al diseño curricular, los propósitos y saberes están enlazados con los criterios de evaluación¹⁷ los cuales deben ser establecidos de manera clara junto a sus correspondientes indicadores y deben ser conocidos por los estudiantes al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Fundamentación

Es bien conocida la “utilización” y aplicación que la matemática tiene en otras ciencias. Está presente en el desarrollo de incontables dispositivos o sistemas para ahorrar energía, para ordenar y organizar el tráfico de vehículos de todo tipo, para optimizar líneas de producción o de explotación de recursos naturales, para predecir todo tipo de situaciones: desde cambios en los movimientos comerciales o financieros,

¹⁴ PERRENOUD, P. 2008. “La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas.” Buenos Aires. Ed. Colihue.

¹⁵ PERRENOUD, P. 2008. “La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas.” Buenos Aires. Ed. Colihue.

¹⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO. 2017. Diseño Curricular de la Escuela Secundaria de Río Negro. Versión 1.0.

¹⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO. 2017. Sobre Evaluación y Acreditación.

hasta el comportamiento o evolución de posibles catástrofes naturales como incendios, terremotos, tsunamis o epidemias y sus consecuencias sociales.

El espacio de taller en esta área tiene, como una de sus intenciones, construir con los estudiantes saberes que estén integrados a esas otras áreas de conocimiento sin dejar de lado la importancia que la propia disciplina tiene, propiciando una metodología de trabajo propia de un taller.

Retomando el concepto de buenas prácticas presentado en el Desarrollo Curricular N° 1, “una buena práctica es necesariamente una práctica interdisciplinaria, en tanto que construye saberes adecuados para una situación, utiliza diferentes disciplinas con esta finalidad y no implica la desvalorización de los conocimientos de las disciplinas usadas ni de las personas que los aplican.”¹⁸ La dinámica de la clase, la diversidad de los estudiantes y la relación con otras áreas de conocimiento son condiciones que deberían estar articuladas en la propuesta que se va a llevar a cabo dentro del aula.

Es importante considerar a la educación matemática desde un aspecto integrado, donde las conexiones entre ideas puedan ser visualizadas, utilizadas, organizadas y aplicadas en situaciones tanto intra como extra matemáticas (NTCM, 2003).

Por otra parte, este espacio abre la posibilidad de que los estudiantes puedan desarrollar ciertas capacidades propias del trabajo en equipo, necesarias para su proceso personal tales como la organización, planificación, comunicación, toma de decisiones, resolución de situaciones de conflicto, etc., propuestas por Holmes¹⁹ (1997) para el trabajo en proyectos, poniendo en práctica procesos de reflexión que llevan a la resolución de problemas.

El Taller de Resolución de Problemas Matemáticos está planteado para el Ciclo Orientado. En particular, es el único espacio curricular del último nivel del área Educación Matemática. Es análogo al Taller de Articulación de la Matemática con otros campos de conocimiento, correspondiente al Ciclo Básico, en el sentido que se comparte y planifica con un docente de otro espacio curricular perteneciente a otra área y los saberes a construir nacen de los propuestos en el Diseño Curricular del área de Educación Matemática. Sería esperable poder lograr construir nuevos saberes desde las áreas involucradas en el taller, a partir de los saberes disciplinares, para una real interdisciplina.

Es importante destacar la importancia que tiene la planificación conjunta, en particular en este espacio curricular. “La planificación descansa en la posibilidad de previsión”, “precede y preside a la acción para crear el futuro, no para predecirlo”.²⁰

¹⁸ ALSINA, A y PLANAS, N. 2009. “Educación Matemática y Buenas Prácticas. Infantil, primaria secundaria y educación superior”. Barcelona. Ed. GRAÓ

¹⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES DE LA NACIÓN. INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. Especialización docente de Nivel Superior en la enseñanza de la Matemática en la Educación Secundaria. Clase 5: La enseñanza de Probabilidad y Estadística a través de proyectos. Enseñanza de la Probabilidad y la Estadística.

²⁰ HUERTAS, F. 1999. “El método PES. Planificación estratégica situacional”. Buenos Aires. Ed. ASA

En este documento se presenta una propuesta para llevar al espacio del Taller de Resolución de Problemas Matemáticos de quinto año junto con el espacio curricular de Geografía. Cabe aclarar que es sólo una propuesta de taller que puede ser llevada al aula, pero no pretende ser un modelo a seguir para todos los talleres de matemática planteados en el Diseño Curricular.

La propuesta que a continuación se desarrolla está pensada para trabajar la modelización de funciones logarítmicas investigando por qué se producen grandes y pequeños terremotos y la huella que dejan en la sociedad.

Secuencia de Actividades

Una de las problemáticas de las ciencias sociales es cómo impacta en la población y qué consecuencias puede tener en ella la ocurrencia de grandes terremotos. Esta secuencia, sin ser muy ambiciosa, intenta ofrecer un inicio para ese análisis a través de saberes integrados entre los espacios curriculares de Geografía y Matemática.

Actividad 1 A)

Se podría dar inicio a la secuencia partiendo de una lluvia de ideas utilizando, por ejemplo, la noticia sobre el último terremoto de México para explicitar datos, características, hechos y conocimientos que los estudiantes recuerden sobre ese fenómeno natural. La intención de esta actividad es recuperar los saberes previos que los estudiantes han construido, a partir del análisis de una noticia. Se propone realizarla con el conjunto de la clase registrando la información de todos los aportes que surjan.

Actividad 1 B)

Indaguen en portales periodísticos y/o diarios, noticias sobre algunos terremotos que han ocurrido en las últimas décadas. Seleccionen entre tres o cuatro de ellas. A partir de esa selección:

- a) Identifiquen y determinen las características comunes encontradas en los artículos seleccionados.*
- b) Identifiquen diferencias que les hayan resultado significativas.*
- c) ¿Qué les ha llamado más la atención al momento de leer las noticias?*
- d) Algunas de las características, datos y/o conocimientos que poseían con anterioridad, los vieron reflejados en los artículos seleccionados? ¿Cuáles? ¿Encontraron contradicciones entre sus ideas y las informaciones obtenidas de la lectura? ¿Cuáles?*
- e) ¿Con qué saberes previos podrían relacionar la información obtenida?*

Esta actividad se centra en que los estudiantes realicen una breve indagación, en este caso a través de artículos periodísticos, confronten y/o retomen sus conocimientos previos sobre el tema con la información obtenida de esos artículos. Se

sugiere realizar esta actividad en pequeños grupos y luego realizar una puesta en común de la misma.

Algunos de los temas que podrían llegar a surgir serían: el desplazamiento de las placas tectónicas, la intensidad de las ondas sísmicas, la cantidad de víctimas fatales, las distintas condiciones del suelo, la magnitud de un terremoto, que la misma magnitud puede provocar distintas consecuencias, las distintas escalas (de Richter y de Mercalli), riesgos ambientales, amenaza, vulnerabilidad de las sociedades, entre otros.

Actividad 1C)

La siguiente tabla nos muestra la ocurrencia anual de terremotos durante la primera década del siglo XXI:

Magnitud	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
8.0 a 9.9	1	0	1	2	1	2	4	0	1	1	1
7.0 a 7.9	15	13	14	14	10	9	14	12	16	22	16
6.0 a 6.9	121	127	140	141	140	142	178	168	144	150	160
5.0 a 5.9	1224	1201	1203	1515	1693	1712	2074	1768	1896	1983	1949
4.0 a 4.9	7991	8541	8462	10888	13917	12838	12078	12291	6805	10383	10592
3.0 a 3.9	6266	7068	7624	7932	9191	9990	9889	11735	2905	4321	1979

- ¿Qué información aparece en la tabla que les llama la atención?
- ¿Qué puntos en común tienen las noticias seleccionadas con la información que nos brinda la tabla? ¿Qué nos informa la tabla en relación a los terremotos que no nos informan las noticias?
- ¿A qué creen que se llamarían terremotos mediáticos? ¿Por qué?

Esta actividad tiene como intención, en principio, visualizar la existencia de terremotos de baja magnitud que probablemente no surgirían de las noticias seleccionadas por los estudiantes. También se pretende que visualicen la amplitud de la escala de magnitud y confrontar la información que han obtenido en la actividad anterior con la de la tabla.

Por otro lado, también se trabaja la idea de terremoto mediático en relación a la actividad anterior, introduciendo la noción de riesgos ambientales y vulnerabilidad social. Un debate que quizás resultaría interesante sería el desarrollado en cuanto a si dos terremotos de la misma magnitud en distintas localidades producirían el mismo efecto y cuáles serían los factores que estarían influyendo.

Finalizando esta instancia de la secuencia, se podría incorporar un mapa de placas tectónicas observando los terremotos con su grado de magnitud y las ciudades en las cuales se produjeron. Es así como se trabajaría con las noticias seleccionadas por los estudiantes y algunas en las que se podrían producir “pequeños” terremotos. La intención es, en este momento, desarrollar desde la geografía los motivos por los

cuales se producen en esas áreas y no se van a producir en otras por su formación geológica, comprendiendo la situación de vulnerabilidad de una población frente a una amenaza. Entendiendo al espacio geográfico como expresión de la característica del proceso social, que lo crea y recrea, y de las características inherentes a la naturaleza intrínseca de la superficie terrestre en la que se instala, que no es un elemento, soporte de la sociedad, sino un agente que acciona y reacciona sobre la sociedad que lo modifica²¹. Esta parte de la actividad se podría retomar más adelante.

Actividad 2A)

Esta actividad se podría iniciar con la presentación del video “¿Cómo interpretar la escala de Richter?” el cual se puede encontrar en <https://www.youtube.com/watch?v=ITMahL6xPRE>. El video explica, a través de una animación, el trabajo de Richter para medir la magnitud de un terremoto y las dificultades que se le presentaron; qué causa un movimiento sísmico y qué mide un sismógrafo analizando el dibujo que este produce. También, presenta una breve descripción acerca de por qué se utilizan las escalas logarítmicas y qué factores influyen en la dimensión del desastre natural más allá del valor de la magnitud.

A partir del video, consideren las siguientes cuestiones:

- a) ¿Cómo se produce un terremoto y qué variables entran en juego?
¿Qué conceptos matemáticos encuentran en este fenómeno?*
- b) ¿Qué problema se le presentó a la hora de calcular la energía liberada por un terremoto? ¿Qué variables matemáticas intervienen en la escala de Richter?*
- c) ¿Qué significan los valores de la escala?*
- d) ¿Conocen otras escalas logarítmicas?*

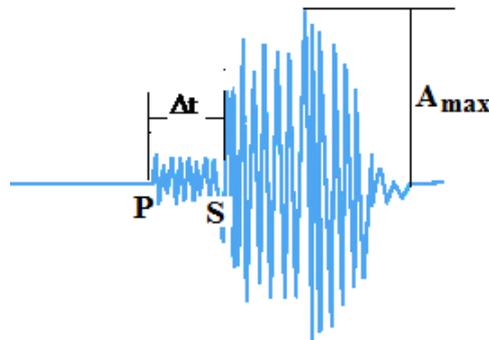
Se propone realizar esta actividad en pequeños grupos para luego formalizar algunos conceptos en una puesta en común.

Las dos primeras preguntas intentan ser un punto de partida, desde la explicación del fenómeno natural, para la actividad matemática involucrada en esta propuesta. Algunas de las variables que podrían surgir serían las ondas sísmicas, la amplitud de las ondas, el tiempo de ocurrencia entre distintas ondas, qué tipo de ondas intervienen (ondas P y ondas S²²), la magnitud del terremoto. En este momento también se podría comenzar a trabajar la dependencia entre algunas de esas variables.

²¹ Chiozza, E. y otros. 2006. “Introducción a la Geografía”. Ed. Universidad Nacional de Quilmes

²² Las ondas P, primarias, comprimen y expanden la roca, en forma alternada en la misma dirección en que viajan. Las ondas S, secundarias, viajan más lento que las ondas P, por lo que arriban con posterioridad a la superficie terrestre. Y sacuden la superficie del suelo en sentido vertical y horizontal.

Con las preguntas acerca del problema respecto a la energía liberada, las variables matemáticas y la significancia de los valores, se pretende considerar las dificultades que se presentaron al momento de medir la magnitud de un terremoto y empezar a delinear los cálculos que intervienen para ello. En este momento se podrían determinar, de todas las variables que han surgido hasta esta instancia de la secuencia, las específicas que intervienen en la fórmula de la escala de Richter tomando del video, por ejemplo, la representación que produce un sismógrafo e introducir la relación funcional entre amplitud, tiempo y magnitud.



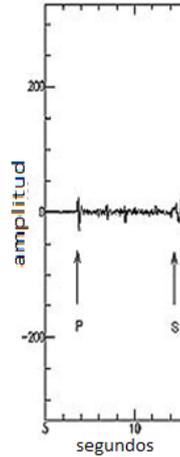
$$R = \log (A_{\max}) + 3.\log(8\Delta t) - 2,92$$

La última pregunta intenta introducir la existencia de escalas logarítmicas y trabajar para qué y cuándo se utilizan este tipo de escalas ejemplificando, quizás, con otras situaciones en las que se las utiliza.

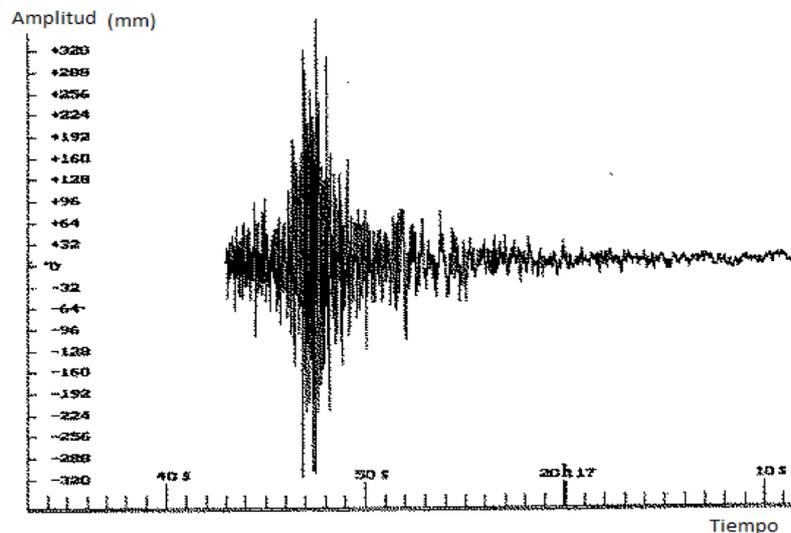
Esta actividad busca, realizar un proceso de modelización en el que se recorta una cierta problemática en la que intervienen más elementos de los que se están considerando, se identifican y relacionan las variables que van a intervenir, y se transforman esas relaciones a través de un sistema teórico - matemático con el propósito de introducir nuevos conocimientos sobre la problemática en estudio.

Actividad 2B)

Si sólo se pudiera visualizar la siguiente imagen de un sismógrafo y utilizando la fórmula de la escala de Richter:



- ¿Cuáles son las variables que estarían interviniendo?
 Realiza una gráfica que represente la situación describiendo sus características. Determina su dominio y su imagen teniendo en cuenta el contexto de la situación.
- ¿Qué relaciones habría entre la gráfica obtenida y la gráfica de una función exponencial?
- ¿Qué se modificaría si la reproducción del sismógrafo fuera la siguiente en la que solo se observa el momento a partir del cual se producen las ondas S?



- Identifica en qué sección de cada gráfica estarían ubicados los terremotos mediáticos.
- ¿Para qué valores de Δt y de A las gráficas no reflejarían situaciones reales? ¿Por qué?

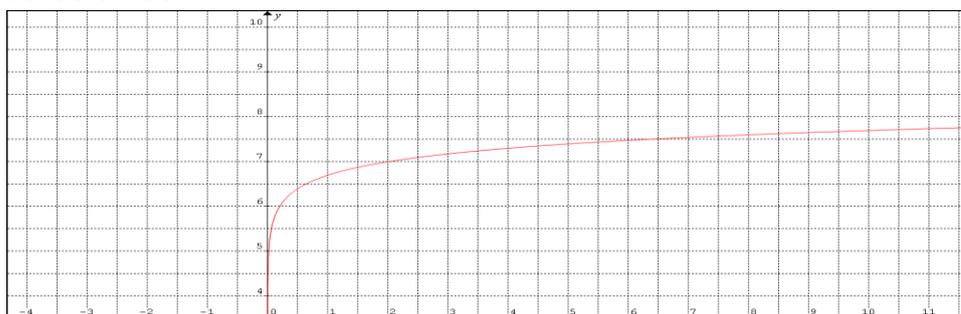
La intención de esta actividad es introducir la gráfica de la función logarítmica a partir de un contexto específico, empezar a trabajar las características de la gráfica y su comparación con la función exponencial (considerando, por ejemplo, asíntotas, crecimiento y decrecimiento, dominio e imagen). Se podría presentar, en esta instancia, la función logarítmica como inversa de la función exponencial. La actividad

podría ser llevada a cabo de manera individual y, luego, con el conjunto de la clase, comenzar a formalizar los conceptos surgidos.

Se propone utilizar algún software, como por ejemplo GeoGebra o Graphmatica, para realizar las representaciones gráficas ya que producirlas en lápiz y papel, en esta instancia, desviaría el propósito de la actividad.

Actividad 2C)

La siguiente gráfica muestra la magnitud de un terremoto en función de la amplitud de las ondas.



- ¿Cuál habrá sido el tiempo transcurrido entre la ocurrencia de las ondas P y la ocurrencia de las ondas S? Expresa algebraicamente la situación.
- Realiza un análisis de la gráfica considerando su asíntota, su dominio y su imagen considerando el contexto de la gráfica.
- Teniendo en cuenta la situación, ¿podrías obtener una gráfica decreciente? ¿Por qué?
- ¿En qué sector de la gráfica habrían ocurrido terremotos mediáticos? ¿Cuál sería el tiempo transcurrido entre las ondas para que no fueran mediáticos?

Con esta actividad se pretende que los estudiantes puedan realizar un análisis gráfico teniendo en cuenta el contexto, vincular el lenguaje gráfico con el algebraico y relacionar la gráfica con algunas cuestiones trabajadas anteriormente.

Hasta este momento, las actividades estarían proponiendo construir el saber matemático a partir de un contexto externo. Muchas veces, como plantea Sadovsky en “Enseñar Matemática hoy”²³, los contextos extra matemáticos aportan un sentido a la actividad matemática y, también, aquello que la matemática todavía no puede aportar. Aunque los contextos externos ofrecen algo, inevitablemente, ocultan algo. Por ejemplo, trabajar el dominio y la imagen de una función logarítmica sólo a través de la situación presentada, estaría limitando esos conceptos.

Según Font (2007), expuesto en Alsina y Planas²⁴, el saber matemático primero debe construirse en un contexto particular que tenga sentido para los estudiantes

²³ SADOVSKY, P. 2005. “Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos”. Bs. As. Ed. El Zorzal.

²⁴ ALSINA, A y PLANAS, N. 2009. “Educación Matemática y Buenas Prácticas. Infantil, primaria secundaria y educación superior”. Barcelona. Ed. GRAÖ

(contextualización), distanciarse luego de ese contexto (descontextualización) para después recontextualizar, es decir, aplicar ese saber en una situación distinta de la inicial. Este proceso se conoce como Ciclo en las secuencias de la enseñanza de la matemática. Es, entonces, que en esta instancia se propone trabajar la fase de descontextualización.

Actividad 3)

*Elige una ciudad en la que podría ocurrir un terremoto mediático teniendo en cuenta lo trabajado hasta el momento y explica por qué seleccionaste esa ciudad.
 Proponiendo un valor para la distancia entre las ondas P y S, realiza una gráfica que represente las posibles magnitudes. Justifica la coherencia del valor propuesto.
 Otra forma de determinar la magnitud de un terremoto es a través de la relación funcional*

$$R = \log (A/A_0)$$

En ella, A es la medida de amplitud de la onda y A₀ es la amplitud de la onda más pequeña detectable. Teniendo en cuenta esto y suponiendo que puedes ver sólo una porción de la representación de ese terremoto (figura 1), describe las características que tendría la gráfica de manera exhaustiva.

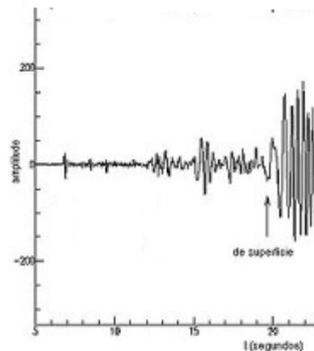


Figura 1

Tomando un punto de esa gráfica, realiza una descripción acerca de cuán vulnerable habría sido la población frente a ese fenómeno.

Con esta actividad se espera integrar los saberes trabajados en la secuencia y podría considerarse un insumo que reflejaría hasta donde los estudiantes han podido construir esos saberes junto a posibles aspectos que podrían haber dificultado el aprendizaje.

¿Cómo se podría evaluar la secuencia?

Algunos de los instrumentos de evaluación posibles para esta propuesta podrían ser: la observación sistemática en las instancias de debates y/o puestas en común realizadas a partir de rúbricas; las preguntas abiertas destinadas a que los estudiantes puedan demostrar aquello que saben y que saben hacer; un portafolio, que permita reunir las mejores producciones de los estudiantes complementando ciertos aspectos del aprendizaje que no serían visibles a través de otros instrumentos y mostrando un proceso continuo de revisión y superación.

Como se mencionó al comienzo, una de las partes del proceso de enseñanza y aprendizaje es la evaluación cuyos criterios deben estar articulados con los propósitos y saberes. A continuación se describen posibles criterios de evaluación para esta propuesta junto a sus indicadores.

Criterio 1

La modelización de fenómenos mediante funciones logarítmicas y el análisis, a través de sus expresiones analíticas y gráficas, de sus comportamientos y elementos.

Indicadores

Comprender la modelización de un fenómeno a través de la función logarítmica.

Analizar el comportamiento de una función logarítmica desde su gráfica.

Analizar la gráfica de una función logarítmica identificando sus elementos.

Analizar la expresión analítica de una función logarítmica a partir de sus elementos.

Criterio 2

La actuación en forma autónoma en la resolución individual y grupal de actividades matemáticas relacionadas a otras disciplinas.

Indicadores

Trabajar de manera autónoma en la resolución de actividades individuales.

Trabajar de manera autónoma en la resolución de actividades grupales y relacionar la matemática con otras áreas de conocimiento.

Criterio 3

La valoración del lenguaje conciso y preciso de la matemática como forma de comunicar los procedimientos y resultados.

Indicadores

Utilizar el lenguaje gráfico de manera concisa y precisa.

Utilizar el lenguaje algebraico de manera concisa y precisa.

Reconocer equivalencias entre los distintos lenguajes matemáticos.

Reconocer la información que cada lenguaje brinda.

Los criterios de evaluación no necesariamente son todos acreditables, y en el mismo momento. Quizás algunos de ellos se acreditarán en alguna otra instancia, dependiendo, por ejemplo, del proceso de construcción de los saberes por parte de los estudiantes. Otros, referidos tal vez a las actitudes en relación a la actividad matemática, no precisamente serán considerados al momento de la acreditación.

Bibliografía y Recursos

- ALSINA, A y PLANAS, N. 2009. "Educación Matemática y Buenas Prácticas. Infantil, primaria secundaria y educación superior". Barcelona. Ed. GRAÖ
- CHIOZZA, E. y otros. 2006. "Introducción a la Geografía". Ed. Univ. Nacional de Quilmes
- HUERTAS, F. 1999. "El método PES. Planificación estratégica situacional". Buenos Aires. Ed. ASA
- GONZALEZ, ALFARO Y BRUSI. 2011. "Los terremotos mediáticos como recurso educativo". Enseñanza de las ciencias de la tierra. PP 330 – 342.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES DE LA NACIÓN. INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. Especialización docente de Nivel Superior en la enseñanza de la Matemática en la Educación Secundaria. Clase 5: La enseñanza de Probabilidad y Estadística a través de proyectos. Enseñanza de la Probabilidad y la Estadística.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO. 2017. Diseño Curricular de la Escuela Secundaria de Río Negro. Versión 1.0.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO. 2017. Sobre Evaluación y Acreditación.
- PERRENOUD, P. 2008. "La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas." Buenos Aires. Ed. Colihue.
- SADOVSKY, P. 2005. "Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos". Bs. As. Ed. El Zorzal.
- Video "¿Cómo interpretar la escala de Richter?" Magic markers.
<https://www.youtube.com/watch?v=ITMahL6xPRE>

Área Segundas Lenguas

3º año

Los relatos como construcción intercultural: Voces del pasado, miradas del presente.

Fundamentación

Esta propuesta intenta fomentar el desarrollo de la comprensión intercultural y de diferentes literacidades, mediante un proyecto basado en la interpretación y recreación de relatos populares.

En el plano lingüístico, las narrativas en general, y los relatos folclóricos en particular, permiten desarrollar las habilidades de comprensión y de producción tanto oral como escrita. Asimismo los relatos ayudan a potenciar la expresión y creatividad lingüística. Desde la multimodalidad, la construcción de significados se enriquece a través de la integración de diferentes recursos semióticos (por ejemplo, texto, imagen, audio, entre otros).

Desde la dimensión intercultural, que subyace a la enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales, el propósito de este proyecto es favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y la conciencia intercultural para “descubrir e interpretar otros sistemas de valores y creencias” (Calvo Valios, 2015, p. 54).

Los relatos folclóricos se convierten en recursos didácticos significativos para el abordaje crítico de las cosmovisiones de distintas culturas, ya que construyen representaciones sociales que dan cohesión a una comunidad. Además, ofrecen a los estudiantes oportunidades para generar hipótesis sobre posibles significados y explorar sobre las construcciones socioculturales de la lengua adicional y de la propia.

Ejes Temáticos: Interculturalidad y Literacidades Múltiples.

Propósitos generales (desde el área de Segundas Lenguas)

A través de este proyecto de narrativa multimodal, multicultural y plurilingüista intentamos involucrar a los estudiantes en:

- la indagación de relatos populares provenientes de la cultura adicional para interpretar sus cosmovisiones y

- la (re)creación de dichos relatos mediante producciones multimodales que reflejen sus propias visiones y contextos.

La pregunta de la cual emerge la propuesta es: ¿Cómo contribuyen los relatos populares y su reescritura desde la multimodalidad, plurilingüismo e interculturalidad a nuestra comprensión del mundo?

¿Cómo surge la idea de este proyecto?

Luego de la lectura sobre aprendizaje basado en proyectos, desarrollamos la propuesta guiándonos por los siguientes pasos:

1. Seleccionamos los saberes previos, necesarios para el desarrollo del proyecto y aquellos saberes a construir al desarrollar el proyecto. Para esto es necesario tener en cuenta qué estrategias de mediación pedagógica usaremos para orientar a los estudiantes en la construcción de los nuevos saberes y para responder a sus diferentes niveles de conocimientos y habilidades.
2. Definimos los propósitos del proyecto, que contemplan la formación integral de los estudiantes y la construcción de saberes específicos al área de segundas lenguas.
3. Planteamos la dinámica de trabajo, para lo cual nos preguntamos: los estudiantes, ¿trabajarán en forma individual o colaborativa? Si el trabajo en equipo fuera la opción ¿qué criterios guiarán la conformación de los equipos? ¿Hasta qué punto los estudiantes o grupos de estudiantes tendrán la posibilidad de definir sus proyectos, dentro del marco del tema elegido para desarrollar?
4. Pensamos en los recursos y materiales que utilizaremos y cuál(es) serían las posibles limitaciones o dificultades en la disponibilidad y uso de esos recursos.
5. Elaboramos los criterios, indicadores e instrumentos de evaluación del proyecto.

¿Por qué desarrollar este proyecto?

A partir de esta propuesta buscamos entender la importancia de los relatos populares, no sólo como medio para comprender el mundo sino nuestras propias miradas. Para esto nos planteamos la siguiente pregunta: ¿De qué modo este proyecto favorece el aprendizaje de la lengua y cultura adicional en relación con la propia, las diferentes literacidades y la interculturalidad?

¿Qué pregunta guiará nuestro proyecto?

Esta pregunta o problemática inicial plantea el foco central de exploración e implica considerar tanto los saberes previos y saberes a construir como las producciones de los estudiantes y los procesos que éstas involucran.

En el caso de este ejemplo pensamos en la siguiente pregunta: ¿Qué nos permiten conocer los relatos populares sobre la cultura adicional, sobre su visión de mundo y sobre nuestras propias miradas?

¿Qué saberes previos consideraremos?

- Comprensión y producción de textos descriptivos y narrativos (orales y escritos) simples en la lengua adicional para describir lugares, personas y hábitos y narrar eventos pasados.
- Conocimiento de costumbres y estilos de vida de la cultura adicional para comprender sus hábitos.
- Uso en contexto de elementos discursivos de la lengua adicional (tiempos verbales en presente; adverbios de tiempo; adjetivos calificativos; vocabulario relacionado con aspectos culturales de la lengua adicional) para describir hábitos en el presente.

¿Cuáles serán los saberes a construir?

- Identificación de la trama, personajes y contexto de relatos populares en la cultura adicional y de las cosmovisiones que proyectan para analizarlas críticamente.
- Reflexión sobre el contexto socio-histórico y cultural en el que se enmarcan el/los relato(s) popular(es) seleccionado(s) para comprender sus visiones de mundo.
- Uso de estructuras discursivas, como vocabulario relacionado con el relato elegido, que contribuyen a la comprensión de los relatos.
- Integración de diferentes recursos semióticos (visual, audio, audiovisual) para la interpretación y producción de textos hipermediales descriptivos y narrativos simples en la lengua adicional.

¿Cuál será la dinámica de trabajo?

Para este proyecto sugerimos el trabajo colaborativo en grupos de 5, ya que desde la experiencia, este número de integrantes favorece un equilibrio en los acuerdos, en la distribución y organización de las tareas durante el desarrollo del trabajo.

¿Cómo planificamos la evaluación?

Teniendo en cuenta el Diseño Curricular y el Régimen Académico pensamos en criterios e indicadores para recoger información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes durante el desarrollo del proyecto. Dichas evidencias de aprendizaje nos permitirán reflexionar junto a los estudiantes sobre los aprendizajes construidos, las fortalezas y los aspectos a mejorar y revisar. Por lo tanto usaremos estos criterios e indicadores no para evaluar resultados sino como evidencias del proceso de construcción de saberes de cada estudiante. Asimismo, podremos analizar nuestras estrategias de enseñanza; los estudiantes podrán reflexionar sobre lo que aprendieron, sobre la influencia de estos aprendizajes en su visión de mundo, así como sobre lo que necesita seguir aprendiendo a la luz de lo trabajado en cada fase del proyecto.

La evaluación abarcará la etapa de comprensión y análisis del relato elegido y la de su posterior reescritura.

A. Criterios e Indicadores para la evaluación de la comprensión y análisis del relato elegido.

1. Criterio

Analizar los aspectos esenciales del relato como género discursivo.

Indicador

- Reconoce los elementos constitutivos de un texto narrativo en el relato seleccionado (contexto de tiempo y espacio (la escena); el argumento (sucesos relevantes de la historia que señalan el problema, el nudo y desenlace); los protagonistas.

2. Criterio

Interpretar el relato seleccionado.

Indicadores

- Relaciona los sucesos de la narrativa, sus consecuencias y resultados.
- Analiza las acciones, actitudes y sentimientos de los personajes.
- Identifica marcas lingüísticas, textuales y discursivas para comprender el relato (por ejemplo, conectores, pronombres, puntuación, organización en párrafos, que dan cohesión y coherencia al texto).

- Comprende el argumento del relato mediante el reconocimiento de estructuras léxicas y gramaticales.
- Interpreta el sentido y significado de las imágenes en relación a los diferentes elementos de la narrativa y su mensaje.

3. Criterio

Analizar y apreciar el valor cultural del relato en su contexto pasado y en el actual.

Indicadores

- Reconoce aspectos relevantes de la cultura adicional presentes en el relato.
- Analiza la cosmovisión de la cultura adicional que construye el relato.
- Compara críticamente estos aspectos de un tiempo y espacio pasados con el contexto actual.
- Interpreta el relato a la luz de su propio contexto sociocultural.

4. Criterio

Sostener la dinámica de trabajo colaborativo.

Indicadores

- Realiza aportes significativos (basados tanto en los saberes construidos como en aspectos formales).
- Contribuye con el trabajo grupal en forma frecuente.
- Escucha la opinión de sus compañeros e interactúa de manera respetuosa.

Instrumentos

Para el proceso de comprensión del relato proponemos diversos instrumentos de evaluación:

a) una guía de trabajo para orientar el análisis del relato, enfocada en la comprensión del relato (el contexto, los personajes, el conflicto y el desenlace); características culturales; visión que el estudiante construye del relato.

b) reporte escrito que dé cuenta de la organización, elaboración y presentación del análisis en forma de esquema o en prosa, con imágenes creadas o elegidas por los estudiantes. El reporte también puede incluir audios del relato contado por ellos.

El uso e integración de diversos modos semióticos busca enriquecer la interpretación que hagan los estudiantes del relato. Para esto podrán elegir la herramienta que mejor

sirva al desarrollo de su análisis; por ejemplo, un mural digital colaborativo como Padlet o PowerPoint.

B. Criterios e Indicadores para la evaluación de la reescritura del relato elegido

Para el momento de reescritura de los relatos, consideramos algunos de los criterios e indicadores que se elaboraron para el análisis del relato original. También contemplamos incluir aspectos relacionados con la creatividad, originalidad y sensibilidad sobre la cultura adicional reflejada en las narrativas reconstruidas. Por ejemplo,

1. Criterio

Utilizar los elementos esenciales del relato como género discursivo.

Indicador

- Incluye los elementos constitutivos de un texto narrativo: contexto de tiempo y espacio; sucesos relevantes de la historia que señalan el problema, el nudo y desenlace; protagonistas.

2. Criterio

Elaborar un texto coherente, cohesivo y original

Indicadores

- Utiliza marcas lingüístico-discursivas específicas para organizar y relacionar las ideas del relato (por ejemplo conectores y pronombres, puntuación, organización en párrafos; tiempos verbales, adverbios) que dan cohesión y coherencia al texto.
- Relaciona los sucesos de la historia, sus consecuencias y resultados de manera creativa.
- Describe de mod vívido y atractivo las acciones, actitudes y sentimientos de los personajes, mediante el uso de vocabulario, estructuras gramaticales y otros modos semióticos como audio e imágenes.
- Selecciona imágenes que enriquecen el sentido y mensaje del nuevo relato.

3. Criterio

Apreciar el valor cultural del relato original desde una mirada empática e intercultural.

Indicadores

- Demuestra sensibilidad al incorporar aspectos relevantes de la cultura adicional.
- Interpreta la cosmovisión de la cultura adicional en la construcción del nuevo relato.
- Relaciona estos aspectos de un tiempo y espacio pasados con el contexto actual.
- Interpreta el relato a la luz de su propio contexto sociocultural.

4. Criterio

Sostener la dinámica de trabajo colaborativo.

Indicadores

- Realiza aportes significativos (basados tanto en los saberes construidos como en aspectos formales).
- Contribuye con el trabajo grupal en forma frecuente.
- Escucha la opinión de sus compañeros e interactúa de manera respetuosa.

Instrumento

Narrativa multimodal digital mediante la cual se integrarán diferentes modos semióticos (textual, visual, audio y/o audiovisual) a elección de cada grupo de estudiantes. Cada grupo podrá elegir la herramienta digital para diseñar y presentar su relato; por ejemplo, padlet, prezi, eduglogster, PowerPoint, entre otras.

Recomendamos fomentar el uso de herramientas digitales para potenciar la creación de significados a través de la integración de diferentes modos de expresión. De no existir la posibilidad de usar una herramienta 2.0 o dispositivos digitales, los estudiantes podrán presentar sus narrativas en afiches y relatar sus creaciones al momento de la puesta en común de las producciones de cada grupo.

¿Qué actividades proponemos?

Contextualizamos la propuesta

Para presentar el proyecto a los estudiantes pensamos el siguiente contexto:

Los relatos populares hablan, ¿qué nos dicen de esa cultura y del pueblo que las relata? ¿Qué nos dice del tema que desarrollan? ¿Qué necesitamos saber y conocer para entenderlos? ¿Qué cambia en estos relatos cuando los reconstruimos desde nuestra mirada? Estas preguntas guiarán nuestro proyecto.

¿Por qué les parece importante conocer, leer y reescribir relatos populares?

La Unesco destaca la relevancia de recopilar estos relatos para lograr el “encuentro entre culturas”, preservar la existencia de cada una, y propiciar la comprensión de las diferentes visiones del mundo ¿Se imaginan si sus interpretaciones perduraran en el tiempo y fueran exploradas por adolescentes de otros lugares y culturas? ¿Y por qué no imaginar que puedan ser leídos en tiempos futuros? ¡Qué importante sería que sus propios relatos fueran leídos y escuchados por otros!

Actividades para la etapa de análisis del relato y su contexto

Comenzamos la actividad presentando el título del relato elegido para involucrar a los estudiantes en hipótesis probables sobre el tema al que refiere. También es posible invitar a los estudiantes a analizar las visiones de dicho tema en su propia cultura y contexto.

Podemos involucrar a los estudiantes en la elección del relato, proponiendo una lista de narrativas posibles, o seleccionarlo nosotros mismos, de acuerdo a los intereses del grupo o al valor educativo que identifiquemos en un relato específico.

Como primera actividad exploratoria pensamos en una guía a través de la cual orientar a los estudiantes en la identificación de los diferentes elementos del relato popular y en la interpretación del texto e imágenes.

A su vez, luego de proponer el análisis del relato y de su contexto sociocultural, tendremos la oportunidad de enfocarnos en la enseñanza y aprendizaje de determinadas estructuras gramaticales y léxicas en el contexto de la narrativa elegida.

Las consignas de la actividad se presentarán en la lengua adicional.

Dado que el relato folclórico como género discursivo se clasifica en diferentes tipos, y a su vez, esta clasificación puede ser inherente a la cultura que los construye y transmite (como es el caso de los pueblos originarios), cada docente podrá elegir qué variedad de cuento folclórico trabajará con sus estudiantes.

Asimismo, si bien los relatos populares son producto de la tradición oral, con el paso del tiempo, la cultura digital, que penetró en muchos contextos sociales y culturales, transformó la manera de comprenderlos y narrarlos. Por lo tanto, la elección del formato para presentar el relato elegido dependerá de la cultura y lengua adicional a la que pertenece la narrativa.

Ejemplo: Planteo de actividades de indagación del relato y del contexto histórico y sociocultural al que pertenece.

Introducción

Los relatos populares se han transmitido oralmente de generación en generación. A través de ellos se resaltan valores, creencias y visiones de mundo de una cultura. Todos los países tienen sus relatos folclóricos. Existen diferentes tipos de relatos populares. En esta ocasión, los invitamos a explorar uno de ellos para conocer más sobre la cultura a la que pertenece.

En este proyecto abriremos un espacio para intercambiar nuestras interpretaciones de un relato tradicional de otra cultura y luego recrearlo según nuestras miradas. Daremos un nuevo sentido a la historia, a través de la lectura y reescritura para compartirlo en nuestro contexto y ¿por qué no con personas del país o región que dio origen al relato?

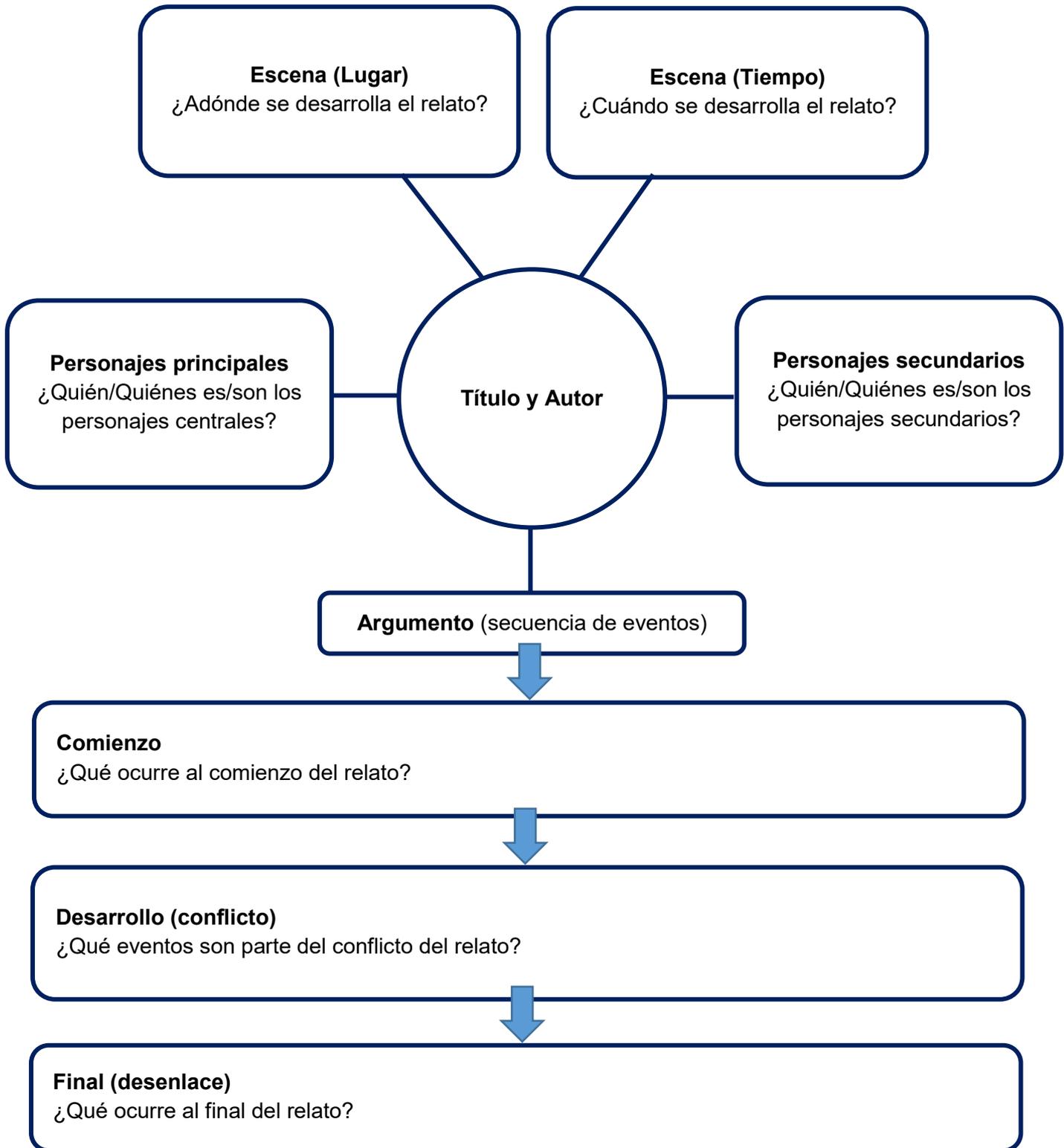
Actividades posibles

Sugerimos una exploración guiada sobre el contexto histórico, social y cultural del que surge el relato. Aconsejamos que las fuentes a consultar, como por ejemplo sitios web, sean sugeridas por los docentes para guiar la tarea exploratoria de los estudiantes. Las preguntas que se detallan a continuación pueden orientar la indagación:

1. Identifiquen en un mapa la ubicación del país o región del cual proviene el relato.
2. Explore las siguientes páginas web para conocer más sobre dicho país o región. Luego elaboren un esquema con la información que consideren interesantes; por ejemplo, origen; lengua(s), creencias, costumbres, estilo de vida, entre otras características importantes.
3. Realicen una línea de tiempo con los sucesos históricos más relevantes de la cultura adicional.
4. Seleccionen imágenes que representen a este país o región.

Respecto de la interpretación del relato, proponemos las siguientes ideas:

Análisis de los elementos del relato



Fuente: NET Section, CDI, EDB, HKSAR Worksheet 1.2: Story Elements

Compartimos algunas otras ideas que pueden enriquecer el análisis de los elementos de un relato:

Este cuadro sinóptico presentado puede contemplar el análisis de las imágenes para dar sentido a la escena en tiempo y espacio, a los personajes y a la trama. Para trabajar la sucesión de eventos, los estudiantes también pueden elaborar una línea de tiempo.

Según la riqueza en las descripciones de la escena que ofrece el relato, los estudiantes podrían descubrir frases que involucren algunos de los 5 sentidos (tacto, olfato, vista, oído, gusto). Muchos autores concuerdan en que las narrativas involucran todo el cuerpo por lo que los estudiantes también podrían pensar qué sensaciones despierta la escena.

Es necesario aclarar que el análisis de los elementos de la historia dependerá del tipo de relato elegido, el cual a su vez puede ser propio de una cultura determinada. Este documento se enfoca en el área de Segundas Lenguas del Diseño Curricular, que contempla la enseñanza y aprendizaje de diferentes culturas y lenguas adicionales, por lo cual cada docente podrá adaptar las sugerencias que presentamos de acuerdo a sus necesidades.

Análisis de los personajes



Adaptado de NET Section, CDI, EDB, HKSAR Worksheet 1.3: Understanding characters

Inferencia sobre los pensamientos y sentimientos de los personajes

Esta actividad intenta guiar a los estudiantes a comprender a los personajes en su complejidad, intentando hacer inferencias acerca de sus sentimientos, pensamientos y decisiones.

Las burbujas de este gráfico servirán para incluir probables pensamientos o ideas de los diferentes personajes en relación a un determinado suceso del relato. Pediremos a los estudiantes identificar qué personaje relacionan con cada pensamiento.



También podemos enfocarnos en diferentes sucesos del relato e invitar a los estudiantes a inferir los pensamientos y sentimientos de uno o más personajes en relación a cada suceso.

¿Qué les parece estarían pensando los personajes mientras estos eventos ocurrían?

Evento	Personaje	Pensamiento
El docente detalla cada evento en la tabla.	El docente especifica el personaje.	Los estudiantes completan este espacio.

Fuente: NET Section, CDI, EDB, HKSAR Worksheet 1.4: Inferring Characters' Thoughts

Otra actividad posible para ayudar a los estudiantes a profundizar su comprensión del relato es guiarlos a pensar el relato en relación con otros textos, consigo mismos y con el mundo.

Momento Especial

¿Hay algún momento del relato que les hizo acordar de algo que hicieron o sintieron alguna vez? ¿Pueden explicar por qué relacionaste ambos momentos o vivencias y cuán importante es el momento que elegiste en el relato?

Destino Deseado

¿Hay alguna característica de la escena del relato que les hizo pensar cuánto les gustaría estar ahí? Compartan el porqué de sus elecciones.

Decisiones importantes

Piensen en decisiones que hayan tomado recientemente y compárenlas con las decisiones de uno de los personajes del relato. ¿En qué se parecen y diferencian estas decisiones? ¿En qué se parecen o diferencian los resultados?

Identificación con Personajes

¿Se identifican con alguno de los personajes? ¿Con cuál y por qué?

Sentimientos y Sensaciones

Elijan colores que se relacionen con diferentes momentos del relato. Primero definan el estado anímico que refleja cada momento elegido y después decidan el color que representa a cada uno. ¿Qué asociaciones con cada color guiaron su elección?

Conexiones

Al leer el relato ¿les hizo recordar otras historias que leyeron, escucharon o vieron? ¿Cuáles? ¿Por qué las relacionaron con el relato?

Ideas adaptadas de Robb, L. (2000). *52 Fabulous Discussion-Prompt Cards for Reading Groups*.

Cosmovisiones

- ¿Qué creencias y valores refleja el relato?
- ¿Cómo se refleja el contexto histórico, social y cultural de la lengua adicional a la que pertenece el relato?
- ¿Cuáles son los puntos de encuentro con las creencias y valores que predominan en tu cultura?
- ¿Qué nuevas miradas pueden surgir de este encuentro entre culturas?

En esta tarea de comprensión crítica y empática del relato puede suceder que los estudiantes sientan la necesidad de explayarse en alguna idea que va más allá de sus conocimientos de la lengua adicional. Por lo tanto, durante la puesta en común de alguna respuesta, o al comunicar las pautas específicas para las tareas de organización y negociación de los trabajos, podríamos recurrir a la lengua de origen, si así lo consideramos necesario. Sin embargo, para el análisis del relato y su reescritura guiaremos a los estudiantes a expresar sus ideas y argumentos mediante la lengua adicional. Para esto, los asistiremos mediante diferentes estrategias de andamiaje, como el parafraseo, ejemplos, presentando el vocabulario clave antes de la lectura y análisis de éste, entre otras alternativas de mediación posibles.

Las diferentes actividades sugeridas son los pasos que guiarán la producción de un mural digital en el cual cada grupo organizará y volcará las ideas construidas a lo largo de este recorrido interpretativo, mediante la palabra escrita y/u oral y de imágenes.

Enseñanza de estructuras lingüísticas y léxicas relacionadas con el relato.

Proponemos los siguientes saberes lingüísticos: Reconocimiento y uso en contexto de

- Pasado simple y pasado continuo para narrar sucesos
- Conectores temporales y de causa y efecto para dar coherencia al texto.
- Vocabulario relacionado con sentimientos, estados de ánimo; descripción física y personalidad de los personajes para comprenderlos mejor.
- Conceptos relacionados con los valores que se plantean a través del relato para analizar la visión de mundo que construye el relato.
- Objetos y/o fenómenos, que son símbolos representativos de la cultura adicional para comprender mejor su cosmovisión.

Planteo de actividades de recreación del relato.

“Un buen cuento alcanza a ser comprendido por todos. Se lo puede contar una y otra vez. Porque renace cada vez que se lo vuelve a contar o que se lo relee, tanto en voz alta como para uno mismo” (Jostein Gaarder).

La frase de este escritor y filósofo sirve como introducción para presentar el propósito de la reescritura del relato elegido. Esta actividad intenta fomentar la conciencia intercultural de los estudiantes a través de sus propias voces. De acuerdo a diferentes experiencias pedagógicas basadas en proyectos similares, la recreación de una narrativa permite a los estudiantes apropiarse del sentido de ésta de manera creativa y original.

Para esto orientaremos a los estudiantes en su proceso de escritura organizando la tarea en diferentes etapas: planificar, textualizar y revisar, las cuales no son lineales sino recursivas.

En la planificación los estudiantes pensarán qué elementos del relato original cambiarán (los personajes, el escenario y la resolución) sin cambiar su esencia. También tendrán en cuentas quiénes serán los lectores, cómo integrarán los diferentes modos de expresión (texto, imágenes, audio) en la nueva versión y cuál será el propósito de la reescritura del relato.

Durante la elaboración del relato multimodal, cada grupo escribirá su primera versión del relato, reformulando progresivamente sus borradores. La etapa de revisión implicará releer y analizar lo elaborado, solucionar problemas pendientes, evaluar si refleja el mensaje deseado y definir cuál será la versión definitiva, integrando diferentes recursos.

En cada etapa del proceso, propondremos a los estudiantes guiarse por los gráficos y actividades usados en la parte de comprensión del relato original. Creemos que esto los ayudará a recoger aquellas ideas que ellos mismos generaron y que les resultaron valiosas y, a su vez, facilitará el proceso de (re)creación de sus propias narrativas.

De existir la posibilidad, sugerimos propiciar la escritura colaborativa a través de una wiki (por ejemplo, en Google Docs). Esto propiciará el trabajo conjunto y nuestro acompañamiento gradual y sostenido, ya que podremos seguir todo el proceso de elaboración, realizando comentarios o sugerencias cuando lo creamos conveniente. Como propusimos en una sección anterior de este documento, la versión final de cada nuevo relato puede publicarse en un blog (por ejemplo, Blogger) o en un mural

interactivo (como Padlet) o mediante la herramienta de presentación Prezi o Power Point, entre otras posibles.

En este contexto, la reescritura no es sólo una herramienta para organizar las ideas sino también para pensar y desarrollar la creatividad. Es por esto que permite a los estudiantes identificarse mejor con el relato. Esta nueva versión intenta fomentar el uso de la lengua adicional en un contexto significativo y con un propósito auténtico: contribuir a fortalecer las cosmovisiones de los jóvenes, construidas por su interacción con su propio entorno y por aquellas que sean capaces de apreciar en la cultura adicional.

Posibles variaciones y sugerencias para desarrollar el proyecto

Los relatos folclóricos como género discursivo se clasifican en diferentes categorías, las cuales podrían trabajarse multidisciplinariamente con el área de Educación en Lengua y Literatura, como parte de un proyecto extendido en el tiempo. Asimismo, como planteamos en desarrollos curriculares anteriores, el trabajo conjunto con el área de Educación en Lenguajes Artísticos enriquecerá el abordaje de diferentes modos semióticos junto al lingüístico, lo que ayudaría a los docentes de Segundas Lenguas al diseño de actividades enfocadas en producciones audiovisuales simples y viables.

En lugar de enfocarse en la interpretación y recreación de un relato, una posible variación en el planteo de este proyecto sería la recopilación de relatos populares de diferentes culturas que conviven en la provincia o de otras culturas alrededor del mundo. Sugerimos elegir un tema que sirva de hilo conductor para la recopilación de relatos; por ejemplo, el agua (como la realizada por la Unesco) u otra temática relevante.

De ser factible, dicho proyecto podría construirse y/o socializarse entre aquellas instituciones educativas interesadas en participar. Como ejemplo compartimos el proyecto “**Historias debajo de la Luna**”, elaborado y desarrollado por el Centro Virtual Cervantes <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/luna/default.htm>, cuyas ideas nos ayudaron a pensar el valor pedagógico y posible desarrollo de la propuesta que compartimos con ustedes.

Bibliografía

- Blanchard, M. & Muzás, Ma. D, (2016). *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación*. Madrid: Narcea.
- Calvo Valios, V. (2015). *La lectura literaria en los procesos de acogida e inclusión de adolescentes inmigrantes*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Centro Virtual Cervantes (S/A). *Historias debajo de la luna*. España. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/luna/default.htm>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO. 2017. Diseño Curricular de la Escuela Secundaria de Río Negro. Versión 1.0
- NET working (2012). *Using short stories in the English Classroom*. NET Section CDI, EDB, HKSAR. Hong Kong: Education Bureau. Disponible en <http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/resource-support/net/using-short-stories.html>
- Robb, L. (2000). *52 Fabulous Discussion-Prompt Cards for Reading Groups*. USA: Scholastic Professional Books.

Área Educación Física

3º / 4º / 5º año

Proyectar la Educación Física más allá del área

Introducción

Hacemos la siguiente propuesta en virtud de su aplicación en la Formación General en el Ciclo Orientado (para 3º, 4º o 5º año de cualquier orientación).

La modalidad de proyecto que planeamos tiene como fin poder promover el desarrollo de ciertos saberes del -y vinculables con el- Área de Educación Física en un marco no convencional de clase. Es decir, se incentiva a que lxs docentes seamos parte de un proceso en el que, no necesariamente, estemos en el centro de la escena, sino que podamos construir en conjunto con la comunidad educativa (estudiantes, otros docentes, directivos, no docentes, familias e, incluso, vecinos que nos interese que se sumen a la propuesta) ciertas actividades que impliquen a la totalidad de los involucrados.

Orientamos a que, por un lado, desde los docentes del área se promuevan las salidas al entorno natural propio del lugar de la escuela y por el otro, a una interacción decidida con las demás áreas de la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN desde ahora).

Algunas ideas centrales para considerar

Dinámica de los Proyectos educativos en general

Creemos que es necesario pensar los proyectos como propuesta pedagógica y didáctica, que se consideren con la misma complejidad que tienen todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje, destacando la aprehensión por parte del estudiantado.

Igualmente, es fundamental señalar que, en la actualidad, hay una tendencia a planificar la enseñanza en términos de -o a partir de- la ejecución de proyectos. Esta práctica también requiere re-pensarse contemplando la complejidad que contiene.

Un proyecto implica una idea acerca de lo que se quiere alcanzar y los caminos a seguir para lograrlo. Su realización involucra un tiempo de trabajo que se inicia con la contextualización y el relevo de intereses y demandas de los grupos e instituciones.

En cierta medida, podemos señalar que son indispensables algunos consensos, en los cuales pueden surgir obstáculos, situaciones que llevan a cambiar las acciones previstas y razones por las que se descubre que, eventualmente, puede ser mejor cambiar de meta. No se trata de alcanzar logros sorprendentes ni tampoco que posea metas inmodificables o rígidas. Tampoco se trata de quedar atrapado en el proyecto sino de sentirse parte de él, de su desarrollo, y apropiárselo. De allí, que se habla de “proceso de construcción” en el sentido de generar condiciones que vayan permitiendo estar cada vez más cerca de lo propuesto y de ser protagonistas en la creación de dichas condiciones.

En cuanto a las metas, no conviene pensarlas como cierre de etapas sino como direcciones hacia las cuales orientar las propuestas. Por ejemplo, si lo que se busca es que los estudiantes desarrollen un juicio crítico, sean solidarios, aprendan a trabajar en equipo, aprendan a planificar, sean responsables de su propio trabajo, entre otras, está claro que no se puede estipular un punto de llegada porque son propósitos que demandan una construcción inacabada y experiencial. Con esto último, nos referimos a que nuestra condición de “seres sociales” nos presentará distintas situaciones para poner en práctica estas cuestiones y que, no necesariamente, podremos resolverlas o verlas de manifiesto en nuestras clases. En este sentido, también se contempla un proceso que excede lo escolar para instalarse en la vida misma.

Lo señalado hasta aquí, debe pensarse desde la enseñanza, es decir, desde la propuesta de actividades de la clase. Paralelamente, se consolidan en parte del proceso de enseñanza y aprendizaje la justificación de las propuestas elegidas y las modificaciones que vamos realizando en su implementación.

Los proyectos llevan tiempo de trabajo en conjunto, consensuado, en el aula. Su implementación requiere posicionarse desde la concepción de que no son instancias que sólo delegamos para que los estudiantes “hagan o resuelvan en sus casas” (aunque esto último puede complementar la tarea que se hace en la clase), sino que implica una constante reflexión con consecuentes modificaciones de modo que todos podamos sentir que somos parte necesaria.

En esta línea de trabajo, nos parece esencial resaltar el marco que le otorga el Diseño Curricular (DC, desde ahora) a partir de la centralidad puesta en los *saberes*.

Ejes y saberes que podemos involucrar

“Los Saberes del Diseño, están expresados con distintos niveles de amplitud, por lo que deben ser interpretados sin significaciones rígidas o estancas, ya que tienen

la intención de ser generadores del análisis y de la reflexión por parte de los docentes para su **selección, reelaboración y especificación, de acuerdo a las necesidades subjetivas e intersubjetivas de los actores en sus contextos particulares.**²⁵.

Creemos oportuno comenzar con esta cita dado que, como marco de acción es indispensable contar con el DC, entendiéndolo como una herramienta flexible, ajustable a cada situación, de múltiples lecturas, adaptable a la propuesta institucional y las particularidades del contexto. En definitiva, entenderlo como un marco político, que como tal, lleva a posicionarse frente a él a partir de intervenciones pedagógicas.

También sostenemos que la **selección, reelaboración y especificación** de saberes en cada situación de enseñanza y aprendizaje es necesaria en la planificación de cada grupo. Particularmente para los proyectos, este procesamiento puede servir como un mecanismo que nos permita pensar una serie de propuestas que aborden cuestiones combinadas entre los ejes, a través de los años de ESRN (por ejemplo proyectos macro-marco²⁶ del área Educación Física) y/o entre áreas (proyectos macro-marco institucionales).

Pensando en la construcción de proyectos desde el área de Educación Física, consideramos que cualquier saber o grupo de saberes de los tres “Ejes estructurantes” que propone el DC para el área, pueden ser tomados como punto de partida. De hecho, recordamos que cada Eje representa una dimensión específica de trabajo que nos ordena y organiza aquellos aspectos que no pueden dejar de estar presentes en nuestra práctica docente.

No obstante, podemos pensar que el Eje 3 en particular: *Las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en el ambiente natural y otros*, tiene un conjunto de saberes que podrían trabajarse con la dinámica de proyectos. En el caso de sus enunciados se puede inferir cierta orientación específica hacia propuestas que tienen esta lógica de “interacción entre pares” y de “propósitos a alcanzar”. Esto podemos verlo en el inicio de su enunciación:

“(…) la participación y colaboración en la organización de prácticas motrices expresivas, recreativas, cooperativas, en contacto con el ambiente natural;”²⁷

²⁵ Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro (2017), Diseño Curricular, Versión 1.0, pág. 176. Nota: El texto es original, las **negritas** son nuestras.

²⁶ El término **macro-marco** refiere a: los proyectos que son más abarcativos en el tiempo o más amplios por los temas o áreas que involucra (macro), o a los proyectos que encuadran otros proyectos más pequeños o actividades más acotadas dentro de sus propósitos (marco).

²⁷ Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro (2017), Diseño Curricular, Versión 1.0, pág. 188. Nota: El texto que encabeza el Eje 3 de cada año es muy similar.

Tipos de proyectos

Los proyectos tienen una categorización muy diversa. Desde la Educación Física, podemos pensar en propuestas de proyectos con lógicas o estilos educativos, deportivos o recreativos solo por mencionar algunas opciones. También podemos presentarlos desde la propuesta praxiológica, que encuadra en actividades que se combinan entre propuestas individuales o grupales, de oposición o de cooperación, en un medio con certidumbre o incertidumbre, con la impronta de novedad o conocimiento previo, entre otras.

Además, podemos pensar proyectos orientados a la construcción de algún saber propio del área o de algún saber compartido con otras áreas en donde la propuesta se inscriba en algo más amplio, más completo, más convocante, más divertido, etcétera.

La participación de los estudiantes

Consideramos que esta participación debe darse en el marco de un trabajo de inclusión, en donde el protagonismo lo tienen los estudiantes. De esta manera las actividades que se propongan para el desarrollo de los saberes elegidos, no deben dejar de lado la participación de la totalidad de los actores implicados, situación que nos demanda consolidar vías y estrategias para tal fin.

En relación al grado de participación de los estudiantes en la elaboración de un proyecto, nos parece apropiado que dentro del área de Educación Física -pero fundamentalmente dentro de la institución- se establezca cierta graduación. En términos concretos, que las expectativas de participación contemplen una gradualidad respetando el tiempo de trabajo y los tiempos particulares y personales. La dificultad que esto conlleva, justamente, no debe ser resuelta por el docente. Es parte de la tarea del colectivo de actores que integran el proyecto, es aquí en donde los estudiantes nos pueden sorprender gratamente al establecer criterios, puntos de vista, momentos, etcétera.

El trabajo grupal docente

Creemos que será muy interesante si se pueden reelaborar, combinar o repensar saberes en conjunto con colegas de otras disciplinas. Sabemos que no siempre coincidimos al mismo tiempo en la totalidad de las propuestas pero, en parte, es algo que tenemos que demostrar-nos que podemos hacer: *mediar situaciones en la que la tarea colectiva, a partir de la inclusión de diferentes posturas, se visibilice como posible.*

Sabemos de las dificultades que conlleva y de los problemas que esto suscita en el territorio y la práctica cotidiana. Con esto queremos decir que, de la misma manera que la ESRN propone actividades democráticas con perspectiva de inclusión y de diversidad para los estudiantes, sería esencial que los docentes lo naturalicemos como parte de nuestra práctica, apostando a propuestas que no queden en el ámbito de la discusión sino que se traduzcan en intervenciones concretas, que pasen al plano propositivo.

Organización temporal

Los proyectos que planteemos, pueden darse en tiempos muy diferentes, tantos como casos y posibilidades existan. Podrán ser relativamente cortos (tal vez desde un mes de clase -ocho encuentros-) o largos (en toda la extensión de la ESRN). En el medio, podremos pensar los casos más habituales de implementación, que podrían circunscribirse en proyectos bimestrales, cuatrimestrales o anuales.

Ampliando, los proyectos más acotados tendrán una intensidad más marcada, puesto que las metas a cumplir no deberán dilatarse en su consecución para que la finalización sea en el tiempo previsto. Los proyectos más largos, necesitan de una calendarización concreta, con plazos bien definidos, dado que tener mucho tiempo puede disponernos a la inacción en los momentos que parecen muy lejanos al cierre.

En los casos en los que los proyectos trasciendan el año escolar, deberíamos considerar casi por defecto, el trabajo con las estructuras más “permanentes” de la institución (es decir, el PEI, los consensos del área y los acuerdos escritos con los Directivos e, incluso, la Supervisión). De esta manera, ciertos propósitos y metas podrán abordarse más allá de la presencia del plantel institucional de gestión y docencia.

Igualmente, es menester aclarar que para el caso que nos convoca en este DC, pretendemos trabajar las propuestas más acotadas en lo temporal, que efectivamente sean realizables con el mínimo de recursos.

Salidas al entorno a partir de una²⁸ lectura del DC

En particular, tomamos una consideración del DC que explica el Eje 3 del área Educación Física:

²⁸ Plantear “una” implica dar la posibilidad a otras lecturas del mismo fragmento.

“La propuesta de este eje, pone en juego la corporeidad y motricidad en la construcción de saberes relevantes para el desenvolvimiento en el medio ambiente, descubriendo y redescubriendo el entorno natural, disfrutándolo y a su vez tomando conciencia sobre su cuidado y preservación, favoreciendo así la adquisición de Saberes para generar el deseo y la intención de una persona activa, que ejerza un rol como ciudadano responsable y comprometido con la realidad y el contexto que le toca vivir.” (DC, 2017: 173)

Creemos que esta cita tiene algo que nos interesa como profesionales de la Educación Física, particularmente el fragmento que propone “(...) generar el deseo y la intención de una persona activa (...)”. Si de alguna manera podemos generar en los estudiantes la movilización interna que estimula ese “deseo” y esa “intención”, estaremos impactando aún más en el trabajo concreto de saberes, potenciando una actitud crítica y desafiante a un sistema que, entre otras cosas, nos estimula a ser sedentarios espectadores de la contemporaneidad.

También debemos confrontar ciertas ideas acerca de las salidas al entorno natural. En primer lugar, debemos señalar que entendemos al entorno natural en un sentido amplio y que no desconocemos las discusiones sobre conceptos tales como medio ambiente, vida en la naturaleza, medio natural, entre otros, y que han sido pilares en la formación de profesionales de nuestra área. Retomando, la dimensión cultural hegemónica nos ha impuesto que las salidas en el entorno natural se remiten a bosques frondosos o sendas diseñadas, se intenta “salir” a un espacio que parece estar “fuera” del alcance institucional. Una posible lectura radica en entender que “no vamos al entorno natural” sino que “vivimos en él”. La estepa, la meseta, las bardas, los campos, los bosques, los arroyos -incluso los secos-, las costas de lago o mar, los valles, etcétera; cuentan con un potencial para disponerlos como un aula educativa en la que podamos desarrollar saberes de la Educación Física en particular y de la ESRN en general.

Insistimos en que tenemos que salir a recorrer nuestro entorno porque somos parte de él, la oposición entre “cultura vs naturaleza” nos ha impedido ver que “somos eso”, “somos lagos, ríos, cerros, estepas, arroyos”. Al tomar conocimiento real de lo que nuestro entorno natural es, en tanto que somos parte, podremos revalorizar lo que significa -o podría significar- para la comunidad en términos de hábitat compartido.

Se torna una apuesta difícil valorar aquello que no conocemos y, muchas veces a través de una agenda mediática, caemos en una valoración de los paisajes ajenos,

extranjeros, distantes, sin aprender a encontrar en la diversidad de paisajes, la belleza propia de nuestros y otros lugares. Sin lugar a dudas, el disfrute y la relación con el entorno es una construcción que en manos del mercado puede ser peligrosa, excluyente y tendenciosa.

Proponemos abordar dicha construcción desde los espacios educativos y sociales en donde la experiencia concreta sea la directriz de gestación.

Algunas propuestas concretas, a modo de ejemplos

Podemos describir algunos modos en los que se podrían articular saberes del área de Educación Física con saberes de otras áreas. No obstante, debemos recordar que esto es solo un ejemplo y que, por lo tanto, su implementación exitosa sólo puede realizarse con la adecuación que la situación requiera. En este sentido, el foco no está puesto en el logro del proyecto, sino en desarrollar efectivamente saberes durante el proceso educativo.

Un caso para Educación Física

Partimos de esta selección arbitraria de saberes de 3º año y del Eje 3, los cuales deben pasar por la interpretación -en términos de trasposición didáctica- que cada docente considere para su clase (en negritas y cursivas, nuestra selección):

- “(...) la **participación y colaboración en la organización** de prácticas motrices expresivas, **recreativas, cooperativas, en contacto con el ambiente natural**;
- la participación en la **organización de desplazamientos grupales en forma segura**, combinados con otras habilidades, empleando diferentes medios y técnicas de orientación y adecuándose a las características del terreno, a la diversidad del grupo y al objetivo de la tarea;
- la participación y colaboración en la organización de **prácticas motrices en el ambiente natural como caminatas**, pernoctes, campamentos, excursiones, biciturismo, etc.

- la **previsión y utilización eficaz y segura de los elementos, equipos y procedimientos** adecuados para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales;²⁹.

La ESRN nos demanda elegir aquellos saberes que creemos importantes enseñar, pero en simultáneo, nos solicita que tengamos en cuenta que la actividad que seleccionemos para abordarlos sea de carácter inclusivo, participativo y esté íntimamente vinculada a los intereses de los estudiantes.

Luego, pensando superficialmente la profundidad de saberes antes citados, podría pensarse en una salida a algún rincón cercano de la estepa (entendiendo que es un escenario amplio en la provincia), en la que se organice una caminata con la utilización del equipo propio para la época del año en la que se realiza. Esto puede plantearse en el inicio del proyecto. La mera enunciación, aunque parezca algo osado, es el inicio.

A continuación, para organizar el proyecto, debemos relevar, entre otras cosas:

- ¿En qué estado se encuentran los estudiantes?: niveles de saberes previos adquiridos, condiciones para afrontar el proyecto.
- ¿Qué recursos poseemos?: transporte, equipo, indumentaria, tiempos, personal, etcétera.
- ¿Qué nos solicita la escuela?: proyecto escrito, planificación, planillas, seguros, etcétera.

Aquí nos interesa hacer hincapié en el primer ítem: los *saberes previos*. Es pertinente que este proyecto posea cierta gradualidad, para el potencial del grupo y para que su complejidad de elaboración y ejecución se ubique entre lo que se hizo en los primeros dos años (1° y 2° año) y lo que se pretende hacer en los dos años que siguen (4° y 5° año). Por ejemplo, tomamos un conjunto de saberes (del Eje 1 de 1° año³⁰) que podríamos vincular como necesarios para el proyecto:

- “La identificación de posibilidades motrices y la valoración positiva de sí mismo en los cambios corporales de la adolescencia, en experiencias satisfactorias de prácticas corporales, ludomotrices y deportivas”.

²⁹ Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro (2017), Diseño Curricular, Versión 1.0, pág. 188 y 189. Nota: El texto es original, las **negritas** son nuestras.

³⁰ Partiendo de una selección de saberes del 3° año, elegimos como *saberes previos* algunos de 1° año. Esto nos da el margen de que estén aún *en curso de acreditación* en el 2° año y que, efectivamente, se acrediten antes de comenzar el 3° año.

- “El reconocimiento de modos saludables de realizar prácticas corporales y motrices en el cuidado del cuerpo y la prevención de factores de riesgo”.

Propósitos que podría abarcar

- Mostrar las posibilidades de desplazamiento en función de espacios de distintas características como también la condición física necesaria contemplando las particularidades.
- Fomentar espacios de encuentro en donde se ponga en juego las implicancias de la experiencia vivida.
- Analizar las posibilidades que nos presenta un espacio, tanto en lo motriz como en lo experiencial.

Tareas a realizar y metas a cumplir

Pensamos dos posibles metas para una propuesta de salida que podría estar dividida en tres momentos (planificación, implementación y evaluación).

- Tarea: desarrollar un relevamiento zonal para ver cuál es la indumentaria que se utiliza en las experiencias cotidianas de la población en la época de la salida, para luego eso, contrastarlo con los fundamentos de un equipamiento técnico específico (por qué tal o cual indumentaria, por qué protección solar y ocular, etcétera).

Meta: que los estudiantes consigan ropa lo más adecuada posible para esa salida. Esto podría implicar organización del grupo para crear un ropero de salida por ejemplo.

- Tarea: comprender la necesidad de una buena hidratación y su repercusión en la coordinación motriz.

Meta: buscar medios y crear condiciones de acarreo de agua potable para la salida.

Posibilidades de articulación de otras áreas con Educación Física

Vemos aún más interesante la concreción de proyectos que se articulen con otras áreas y actores institucionales. Esto se plantea a partir de una mirada que entiende a la Educación Física como un área escolar dentro de la ESRN. En este sentido, pensamos que es de gran riqueza la articulación con docentes de otras áreas, no sólo para pensar propuestas en función de los estudiantes, sino también para

pensar otras formas de vinculación disciplinar. En razón de esto último, es indispensable empezar a romper fronteras que se quedan en lo discursivo. Mientras en los espacios académicos -y también la propia escuela- se extienden posiciones que dejan atrás la interdisciplina para hablar de transdisciplina, nuestras experiencias docentes perpetúan el aislamiento disciplinar, en donde el otro -profesional colega- no es visto como un par y con el que podemos generar propuestas articuladas.

A continuación, del *Marco de referencia del Consejo Federal de Educación*³¹ seleccionamos algunas propuestas de articulación que se dieron a nivel nacional y luego, intentamos buscar desde una perspectiva posible un ejemplo de articulación con las otras áreas de la ESRN.

- *Lengua y literatura*

Promover la lectura y escritura de relatos autobiográficos sobre la experiencia de los estudiantes mediante un trabajo escrito que dé cuenta de su proceso particular en el proyecto; que se acote a su experiencia en relación a la salida a la estepa; que desarrolle cómo su vínculo con los compañerxs se modificó pensando en un antes y un después; en un relato de ciencia ficción que se desarrolle en ese lugar; etcétera. Lo observamos vinculable con el saber “Los verbos impersonales como recursos de la neutralidad enunciativa. El relato, la descripción y la explicación como secuencias alternadas en los informes para aprender a usar procedimientos discursivos diversos según la intención” (DC, Área de Educación en Lengua y Literatura de 4º, p. 120).

- *Matemática*

Para este caso, podemos incluir problemas que consideren el cálculo de la eventualidad de alguna condición meteorológica como la lluvia, para una estación dada, en la definición de la fecha de salida. Esto llevaría a establecer que la posibilidad de estar expuesto a una condición climática de precipitaciones, es mayor si las salidas se plantean en época de lluvias. Esta situación puede darse en la zona cordillerana de la provincia, en donde se podría afectar al propósito que está puesto en utilizar a las salidas en el entorno

³¹ La elección que realizamos acerca de cuáles vínculos establecer con otras áreas de conocimiento, es meramente arbitraria y a modo de ejemplo. La articulación que se promueve realizar en cada caso es una decisión que cada docente tiene la obligación de establecer, según su análisis, como la más pertinente.

natural como medio de integración grupal³². Pensamos que podría ser vinculable con el siguiente saber: “La determinación de la probabilidad de sucesos en contextos variados apelando a fórmulas para el conteo de los casos favorables y posibles, si es conveniente.” (DC, Área de Educación Matemática de 3º, p. 139).

- *Ciencias Sociales y Humanidades*

Aquí tenemos la posibilidad de incluir la comprensión de los diferentes derechos de los ciudadanos en relación con nuestras prácticas, el derecho al acceso a las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas de toda la población. En este sentido, se vincula con el saber “La comprensión y explicación de las tendencias del crecimiento demográfico y de la movilidad espacial de la población argentina, reconociendo las políticas económicas y sociodemográficas implementadas, los impactos socio-territoriales y el análisis de las nuevas configuraciones urbanas y rurales en nuestro país” (DC, Área de Ciencias Sociales y Humanidades de 4º, p. 98).

- *Científica y Tecnológica*

En relación con este espacio podemos abordar los requerimientos metabólicos, las problemáticas de la nutrición, la salud y la actividad física vinculadas con las prácticas corporales, y hacer un análisis desde una perspectiva científica relacionada con: “El planteo y resolución de problemas de investigación escolar que favorezca la realización de actividades de observación, exploración y experimentación, el reconocimiento de variables, el registro y procesamiento de datos, la discusión de resultados, la argumentación y contra argumentación, entre otros procedimientos significativos, para la construcción de modelos teóricos contextualizados en situaciones socio científicas locales y/ globales” (DC, Área de Educación Científica y Tecnológica de 4º, p. 81).

- *Educación en Lenguajes Artísticos*

Con esta área podemos incluir una propuesta vinculada con producciones culturales tematizadas a partir del campo de la cultura corporal: esculturas,

³² Aquí el o la docente se posiciona desde un lugar que implica considerar que las actividades de integración deben consolidarse desde el inicio del ciclo lectivo y no cuando el año se está acabando.

pinturas, fotos, obras de teatro, espectáculos circenses, danzas modernas, populares y autóctonas, entre otras. Por ejemplo, se puede relacionar con el siguiente saber: “El desarrollo de la capacidad imaginativa, por medio de la conceptualización de los componentes de la estructura dramática y la improvisación teatral de temáticas propias de su entorno, para lograr mayor riqueza y libertad expresiva” (DC, Área de Educación en Lenguajes Artísticos de 2º, p. 198).

- Segundas Lenguas

En este caso, podemos abordar la construcción de la identidad a través de los juegos motores y sus nombres, sus ritos verbalizados, sus cantos, sus formas diversas de manifestación comunitaria, los juegos de los pueblos originarios, las formas de concebir el entorno natural de los pueblos preexistentes a la conformación estatal. Puede articularse con el saber “El reconocimiento de aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias como base de la convivencia en la diversidad. La identificación, con la ayuda del/la docente, de elementos socioculturales de la lengua que se aprende en los materiales trabajados” (DC, Área de Segundas Lenguas de 3º, 4º y 5º, p. 161).

Evaluar y acreditar saberes en los proyectos

Evaluar

Se manifiestan, al menos, tres posibilidades de evaluación. La primera tiene que ver directamente con el proceso del proyecto. En este caso, grupalmente tenemos que pensar las formas en las que se seguirán los avances, retrocesos o estancamientos de nuestro proyecto. Esto implica, al menos, evaluar el desarrollo de las tareas asignadas al grupo, la interacción entre pares según se haya previsto o acordado, el manejo de los emergentes que puedan afectar el proyecto, etcétera.

Pero también tenemos que pensar en la evaluación de los saberes que queremos abordar. Esto no debe hacerse necesariamente separado de lo anterior, pero sí supone un análisis diferenciado. Es decir, podría suceder que el proyecto avance sin dificultades y que ciertos aspectos a trabajar no se alcancen (que los estudiantes no aprendan lo que consideramos necesario acerca de la propuesta, y que por ejemplo sigan existiendo actitudes discriminatorias, que participen con desgano, etcétera). Es por esto que necesitamos la definición de indicadores de evaluación (qué cosas nos

hacen notar estos cambios) e instrumentos de evaluación³³ (a través de qué dispositivos -construidos- notamos los cambios). Esta evaluación, debe servir para que ellos vean en qué saberes no estarían avanzando, y también para que nosotros veamos qué modificaciones tenemos que realizar a la propuesta para revertir aquello que no se direcciona según nuestras expectativas (esta instancia puede demandar también el hecho de identificar y describir imponderables de la práctica cotidiana).

Finalmente, un proyecto termina con una evaluación que analiza lo sucedido y replantea los modos, los formatos, las estrategias, el desarrollo de aquello que sea perfectible (ya que normalmente todo está sujeto a modificaciones para hacerlo cada vez mejor). En esta instancia, los participantes pueden tener una perspectiva de análisis más distante de la situación que les permita también aproximarse objetivando la propuesta.

Acreditar

Asimismo, podemos pensar distintas dimensiones de acreditación. Una de ellas relacionada con que si el proyecto se llevó a cabo de manera satisfactoria o no, poniendo un estándar básico de conformidad de las experiencias transitadas (en relación a un análisis global de la construcción del proyecto en tanto proceso de enseñanza y de aprendizaje situado, no sólo de la ejecución final) y de lo que se aprehendió del trabajo en grupo.

Otra, relacionada con la acreditación de los saberes del DC puestos en juego en el desarrollo del proyecto como una actividad. En este caso, vinculado con los saberes que hemos considerado, los propósitos que formulamos y los criterios formulados atendiendo a aquellos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que elegimos como acreditables.

No todo lo que evaluamos se acredita necesariamente -hay saberes que llevan años en su construcción- pero sí es de nuestro interés como docentes que algunos de ellos se puedan manifestar como alcanzados en el desarrollo del proyecto.

Conclusiones

Sabemos con claridad que este documento presenta, de manera no exhaustiva, la complejidad que los proyectos pueden abarcar. Pero entendemos que aborda el

³³ Ver documento "Sobre Evaluación y acreditación. 2017. Dirección de Educación Secundaria. Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro.

tema en la mayoría de sus aspectos y posibilidades en lo que respecta a la Educación Física como área dentro de la ESRN.

Esperamos haber dado cuenta del potencial que presenta el espacio de proyectos (dentro del espíritu colaborativo que habilita la ESRN) para el trabajo en grupo con todos los colegas de la institución a la que pertenecemos y que, sobre todo, nos sintamos parte activa del proceso educativo de nuestros estudiantes.

Deseamos que salgan al medio natural que los rodea, que lo sientan y lo vivan como lo que creemos que es y somos, un todo.

Bibliografía

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2011). Núcleos de aprendizaje prioritarios.

Educación Física: para 1º y 2º año / 2º y 3º año del Ciclo Básico de Educación Secundaria. Aprobado por resolución CFE nº 141/11 - Anexo III.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2011). Marco de referencia: Bachiller en Educación Física. Aprobado por resolución CFE nº 142/11.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2012). Núcleos de aprendizaje prioritarios. Ciclo Orientado de Educación Secundaria. Educación Física. Aprobado por resolución CFE nº 180/12.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO (2017). Diseño Curricular de la Escuela Secundaria de Río Negro. Versión 1.0

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO (2017). Régimen Académico de la ESRN.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO. Dirección de Educación Secundaria (2017). Sobre Evaluación y Acreditación.

Área Educación en Lenguajes Artísticos Espacio Interdisciplinar – 4º año

El aula expandida

“Resignificar el vínculo de la escuela con el contexto, entendiendo al mismo como ámbito educativo. El escenario extraescolar y sus dinámicas sociales y culturales posibilitan miradas diferentes, alternativas y necesarias en la propuesta escolar.

Habilitan otras situaciones para pensar y aprender, otras prácticas de enseñanza, posibilitan la participación de otros actores que enseñan desde su experiencia y práctica laboral. Le otorgan legitimidad y relevancia social al trabajo educativo.”³⁴

Introducción

Podríamos pensar el campo de lo social y lo cultural como un **espacio** de disputa territorial, simbólica y política. En él, la escuela surge como una tradición que instituye, prescribe y regula cierta circulación de valores y saberes. Incluso suele definirse como un lugar donde se aprende, se cuida, se conforma un sujeto. No se trata sólo de un espacio limitado, configurado para un uso, nos referimos también a los modos que lo significan.

El espacio escolar es un “adentro” habitado, una construcción (arquitectónica pero también social) que alberga objetos, personas, vínculos, fenómenos. De la misma manera, solemos decir que tal escuela “tiene identidad”, una forma de existir propia, una dinámica interna, un auténtico modo de convivir con los otros. Esto significa que podríamos entenderla como un acontecer de escenas, un **escenario** dispuesto para la acción. En él la comunidad educativa, juega roles muchas veces cristalizados y que, sin embargo es posible reescribir, redefinir. Como dice Sarason (2002), ser docente implica un acto de representación, encarnar un rol, interpretar una escena viva donde con otros actores, se configure la creación de un campo de experiencias.

Habitamos la escuela en la medida que nos permitimos ser afectados por lo que sucede pero logrando construir nuevos sentidos, pues las prácticas escolares se hallan saturadas de sentido. Necesitamos reconfigurar nuestro régimen de percepción, reconocer lo vital de cada situación vivida, y la potencia que radica en “sentir de otro modo, ver de otro modo, pensar de otro modo”.³⁵

³⁴ Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro. Diseño Curricular de la ESRN. Versión 1.0. 2017. P.16

³⁵ Duschatzky, S. (2017). "Política de la escucha en la Escuela". CABA, Paidós.

Modos de transitar la experiencia

“Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición.”³⁶

En el marco de esta propuesta pedagógica queremos detenernos en tres aspectos relevantes:

- Los modos lúdicos vinculados a lo cognitivo.
- El ensayo como encuadre que habilita modos de producir.
- El modo real, el modo virtual.

Los modos lúdicos vinculados a lo cognitivo

Situados en el escenario del taller de lenguajes artísticos, las experiencias deberían propiciar un modo lúdico de participación, en tanto permitan jugar a ser otro, representando determinadas situaciones. Según diversos autores, para tener un juego, es necesario contar con la actitud lúdica del jugador y un resultado incierto. Al mismo tiempo como estrategia, el jugar permite liberar tensiones, modificar las relaciones interpersonales, poner la atención en el aquí y ahora.

El juego interviene en el desarrollo de las diferentes áreas que implican lo físico-biológico, lo socio-emocional, lo cognitivo, al permitir crear otra realidad que a su vez nos crea. Implica una decisión didáctica en la medida que requiere comprender las reglas de cada juego, su limitación en tiempo y espacio, las posibilidades de repetición, el orden propio de cada actividad. Jugar supone negociación, exposición de diferencias, conflictos. Requiere sostener la tarea de encontrar semejanzas, de elaborar ideas, de organizar secuencias, de construir diálogos y escenarios.

Es habitual considerar en ámbitos educativos que el juego es algo exclusivo del mundo infantil, sin embargo, referir a este modo lúdico en la escuela secundaria es vincularlo a las formas de conocer. El juego es una actividad profunda, que genera compromiso en el sujeto a partir del desafío que propone, obliga a pensar y actuar con flexibilidad, a comprender. Eisner (2000) plantea que el desarrollo de distintas formas de representación involucra procesos cognitivos complejos que articulan la percepción, conceptualización y representación.

En síntesis, podemos afirmar que el juego como práctica colectiva, en el contexto de la escena escolar, lejos de ser una manera más, se constituye como forma vital de aprender y construir conocimiento.

El ensayo como encuadre que habilita modos de producir

¿Puede ser nuestro taller un espacio donde se ensaya? ¿Qué significa en nuestras disciplinas de origen, este lugar al que llamamos taller?

³⁶ Bárcena Orbe, Larrosa Bondía y Mélich Sangrá. 2006. “Pensar la educación desde la experiencia”. Revista portuguesa de pedagogía. Nº 40-1, pág. 255.

Para aquellos que provienen del universo de las artes visuales, tan vinculado generalmente a las manos, al hacer tanto analógico como digital, el taller es el lugar de experimentación, de ensayo y error. Para los actores y los músicos, el taller es la sala, el escenario, el lugar donde se compone la escena, se repite “hasta que salga”, donde se intenta. Por eso afirmamos, más allá de las connotaciones pedagógicas que posee el término taller, para nuestros lenguajes, es el lugar donde se confronta, donde se produce y donde se aprende experimentando.

Un tiempo y un espacio de investigación, de indagación, donde se pueda cuestionar lo establecido, podría ser una manera de ensayo en la escuela. Todo saber legitimado socialmente es el resultado de complejas y conflictivas relaciones de poder. Al abordar prácticas en relación a lo sensible en el taller de lenguajes artísticos, no podemos desconocer que en nuestras propuestas e intervenciones estamos indicando o cuestionando estos procesos de legitimación.

El ensayo se inicia en el encuentro interdisciplinar de los docentes que compartimos este espacio, llamado taller. Es (o debería ser) diálogo, discusión, pregunta. Un ejercicio para encontrar en los términos comunes, definiciones prácticas que involucren los tres enfoques disciplinares. Si hablamos de ritmo, por ejemplo, deberíamos formular una conceptualización de ese término lo suficientemente amplia para que allí se lea lo musical, lo visual, lo teatral.

Se puede conformar como un tiempo de intersección, donde “el ‘cruce’ se postula como un lugar de indeterminación, un espacio de experimentación, donde los materiales y el conflicto entre materiales diversos generan algo ‘nuevo’.” (Argüello Pitt, C. 2006: 24) Este autor sugiere que al cruzar tanto técnicas como procedimientos, los espacios resultantes de los encuentros se caracterizan por una apertura de sentido de las prácticas involucradas.

Pensemos en el estudiante como un sujeto que experimenta y porta conocimientos, por ello se trata de favorecer situaciones concretas que permitan: hacer, probar, equivocarse, pensar e imaginar, dar cuenta de su punto de vista, de su manera particular de ver y entender la realidad, resignificando los saberes propios del área.

El ensayo como acontecimiento, implica ir al encuentro de algún acierto, es un modo abierto de aproximación al objeto. En este sentido, el cierre está en hacer visible el pensamiento, en nombrar aquello que se evidenció, como proceso metacognitivo.

El modo real, el modo virtual

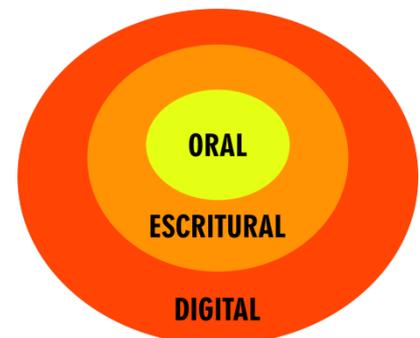
El cuerpo cobra existencia con los diferentes modos de estar, de existir el espacio escolar. Son parte de la escena ciertos rituales como tomar lista, que no es más que una búsqueda para confirmar la presencia de los cuerpos, una verificación que asegure un interlocutor. Pues las prácticas habituales requieren cierta disposición de los mismos, manifestaciones de expresión y comunicación donde se juegan las miradas, la escucha, la voz, los gestos. Necesitamos localizar los cuerpos, saber la ubicación de los mismos. *¿Dónde está fulanito?* suele ser una clásica requisitoria

docente. Es que *fulanito*, seguramente se había ido del aula, del *claustro* donde se imparte la clase. También, por poner otro ejemplo, es parte constitutiva del aprender y enseñar tradicional, tener una carpeta, escribir en ella, hacer un acopio que reproduzca *haciendo buena letra* aquello que el docente sugiere. Pero, ¿ésta es la escena hoy? Creemos que es cada vez es más difícil sostener este tipo de prácticas.

Los jóvenes (y también los docentes y el resto de la comunidad educativa) ya no necesitan sacar su cuerpo para salir del aula: miran el celular, miran una pantalla, parecen huir hacia lo virtual. En el mundo contemporáneo nos encontramos con cuerpos presentes, pero con localizaciones múltiples. Las tecnologías, verdaderas prótesis del cuerpo, interpelan la atención requerida.

— *No le va a contestar. Fulanito está en modo avión.* — advierte un estudiante a un docente que intenta comunicarse infructuosamente.

Es que actualmente educamos en **tres entornos**³⁷. Nos hemos formado en un entorno oral, aprendimos escuchando cuentos, a hablar, a comunicarnos con otros. Luego llegó el entorno escritural, el texto, el papel, el libro. Y con él una manera particular de registro, de memoria, que fue constituyéndose como un modo legitimador de poseer la información. Como dice Pineau (2012), la escuela tuvo desde sus inicios una misión alfabetizadora. Y alfabetizar hace referencia a saber leer y escribir, pues estas habilidades lingüísticas y cognitivas garantizan cierta idea de ciudadano ilustrado.³⁸



Pero, ¿cómo son los nuevos **ambientes de aprendizaje**? Los sujetos, los espacios, los tiempos se han modificado. Hoy tenemos, un tercer entorno que recubre como una capa a los otros dos, que es el entorno digital. Nuestros jóvenes han nacido en estos ambientes, relacionándose amigablemente con lo que hay en ese entorno. Se han criado con esos estímulos, como si fueran ambientes naturales. Los docentes, que provienen del entorno oral y prominentemente escritural, tienden a desconocer o entrar en conflicto frente a nuevas situaciones en clase. El poder de la información, tradicionalmente atribuido del docente, ha sido trasladado súbitamente a las redes. *Google* sabe más, comenta un chico hoy.

Las infinitas pantallas utilizan interfaces gráficas que ocultan el código del software que se está ejecutando, haciendo visible un simulacro de realidad. Las máquinas “nos hacen hacer” cosas, pero sobre todo, requieren nuestra atención. Según Calmels (2017) la imagen de la pantalla, posee tres características emparentadas con la

³⁷ Vera Rexach. Especialista en TIC y Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI. Conferencia: "Modelos de integración de tecnologías en la gestión del aprendizaje", 2017.

³⁸ Pineau, P. (2011). "Historias del enseñar a leer y escribir". Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

hipnosis: brillo, movimiento y continuidad.³⁹ Esos recursos tecnológicos intervienen en el proceso de construir corporeidad, modificando relaciones entre los sujetos y por ende configurando nuestra subjetividad.

Entonces, recordemos que en el Taller de Lenguajes Artísticos producimos espacialidad y temporalidad. Favorecer tiempos de espera, de silencio, de contemplación será de vital importancia para hacer presente el cuerpo. La escucha, la voz, el relato, el ritual con inicio y fin, “generan estancia y permanencia (...) no se trata de un estar inmóvil, rígido, sino de concretar y profundizar la experiencia de habitar el espacio.” El juego en la pantalla, prescinde de la presencia corporal. El juego real, en cambio, provoca experiencias con el cuerpo y los objetos, donde están las *praxias*; sensaciones potentes que ponen en valor la mirada del otro, la audición de lo que se dice, la valoración de los relatos.

Reconocer y recuperar los saberes propios del entorno digital es también tarea docente. La participación en redes, el visionado de videos así como la edición de los mismos, la utilización de aplicaciones para alterar los significados de imágenes o sonidos, son parte de una nueva *escritura*, de un universo simbólico fecundo y con anclaje en sus preferencias más personales. Las culturas juveniles son reproductoras de procesos de reciclaje, remezcla, repetición, copia y multiplicación⁴⁰. La exhibición de la propia imagen en diferentes plataformas para ser juzgada y valorada o despreciada, tiene consecuencias por lo menos cuestionables. Las empresas que comercializan los datos, hacen uso de los activos prosumidores con límites éticos muy confusos. Promover la investigación de dicha realidad, así como la construcción de escenarios donde reflexionar, expresar, y comunicar, son sin duda, propósitos deseables.

Las diferencias para no ser indiferentes

“El sujeto puede constituirse sólo cuando lo social se inscribe en él, a la vez que él se inscribe en lo social. Se instituye cuando organiza sus experiencias, atribuye significados al mundo y tiene un campo de decisiones que tomar, decisiones que no siempre son racionales y conscientes. El sujeto es fundamentalmente modos de subjetivación creados en las relaciones con los dispositivos del saber y del poder. Los sujetos, por lo tanto, se construyen en las experiencias vividas, entre ellas, la escolar.”⁴¹

Hemos expuesto modos de estar-siendo, posibilidades de coexistencia donde un otro nos permite mirarnos. Al considerar el aula como un escenario que vamos construyendo de manera grupal, nos preguntamos desde nuestro rol docente, como

³⁹ Calmels, D. (2013) “Fugas. El fin del cuerpo en los comienzos del milenio” Buenos Aires. Ed. Biblos.

⁴⁰ Steyerl, H. (2016). "Los condenados de la pantalla". Buenos Aires. Caja Negra Editora.

⁴¹ Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro. Diseño Curricular de la ESRN. Versión 1.0. 2017. P. 22

actores que leen y escriben colectivamente su guion: ¿Qué entusiasmo a nuestros estudiantes? ¿Por qué deciden involucrarse o no con una determinada propuesta? ¿Cuáles son las razones por las que pierden el interés? Sin duda será diferente según el grupo, las biografías, el presente compartido, pero el desafío es sostener la inquietud como concepto pedagógico, investigar y proponer desde una perspectiva que provoque, que conmueva y no como concepto romántico, sino que dé ganas de hacer, de seguir haciendo.

Los jóvenes, dice Perla Zelmanovich, son identificados hoy tanto dentro como fuera de la escuela con *nombres que dan cuenta de que todos y cada uno de ellos se encuentran atravesando un “drama subjetivo” (...)* pibes chorros, bailaneros, hackers, fanáticos de las computadoras, militantes del boleto estudiantil, drogadictos, anoréxicas, lolitas, estudiantes con uniforme, estudiantes... Cuando uno nombra, identifica. Damos identidad a ese sujeto que atraviesa situaciones particulares, *dramas subjetivos* en los cuales los cristalizamos, es decir, *“son” aquello que los nombra*.

Quizás podríamos preguntarnos si escuchamos lo suficiente como para ver por dónde vamos y qué camino seguir en nuestra práctica y en el proyecto común que procuramos construir juntos.

La escuela todavía mantiene la vigencia de ser un escenario posible de “lo común”, un lugar que, más allá de las diferencias, nos iguale con los demás, o a decir de Pineau, *“aquello que nos vuelve humanos, aquello que nos une en un mismo destino”*. Esto es, reconocer la diversidad tratando de garantizar la construcción de una cultura común, un territorio que articule las diferencias generando auténticos actos sociales de convivencia.

Proyecto/Secuencia didáctica

En función de los documentos del diseño curricular presentados y el encuadre pedagógico-didáctico se propondrá una secuencia didáctica, a modo de ejemplo, que aborde alguno de los ejes estructurantes de los saberes propuestos en el diseño curricular.

Al pensar una **secuencia didáctica**, proponemos modos diversos de iniciar la búsqueda de un problema o pregunta que oriente la labor creadora, en este caso para un **4° año**.

<p>1. NOMBRE:</p>	<p>El aula expandida</p>
<p>2. FUNDAMENTACIÓN</p>	<p>La noción de aula expandida nos remite al modo que fueron adoptando los espacios escolares en la cultura contemporánea.</p> <p>Como ciudadanos/prosumidores⁴² de la actual sociedad de la información, somos destinatarios día a día, de infinidad de enunciados producidos y gestionados por múltiples fuentes o campos de producción de sentidos.</p> <p>En nuestro cotidiano como actores del sistema educativo (estudiantes, docentes, no docentes, padres) podemos identificar la circulación de discursos que se articulan desde diferentes esferas de producción cultural. Así vemos cómo se enriquecen, se nutren nuestras aulas, de distintos tipos de manifestaciones, y el desafío será cómo hacer para que interactúen entre sí estos registros personales o colectivos.</p> <p>En la escuela conviven e interactúan experiencias que suponen prácticas culturales muy diversas. A modo de ejemplo, al aula “entra” tanto la cumbia, el rap, el folclore, el rock, los <i>youtubers</i> junto al cine clásico; la crónica periodística del noticiero local interactuando junto a los comentarios de Facebook sobre alguna situación barrial.</p> <p>Nuestra propuesta se orienta a pensar junto a los chicos, a poder hacer visibles sus elecciones estéticas, sus gustos, sus modos de mostrarse y ser vistos, sus modos de ser.</p> <p>Iniciar una secuencia didáctica con esta premisa, implica, pensar primero en el sujeto que aprende, sus búsquedas y saberes previos. Para ello, el dispositivo didáctico que utilizemos debe favorecer la escucha, el intercambio de opiniones y la reflexión conjunta.</p> <p>Es por esto que proponemos actividades para construir ese diálogo, esa conversación, que permitan hacer visibles los saberes que ellos poseen.</p>

⁴² García Canclini, N. (2010). "La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia". Uruguay, Katz Editores.

<p>3. EJE</p>	<p>Consideramos entonces dos de los ejes del ciclo orientado del Diseño Curricular.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del capital cultural: Hacer presente, visibilizar y poner en diálogo el capital cultural de los estudiantes y de los docentes. • La circulación dentro y fuera de la escuela: Los modos de distribución y los agentes que están involucrados, los circuitos y las instituciones legitimantes.
<p>4. PROBLEMÁTICA</p>	<p>¿Cómo generar la construcción de una cultura común desde la diversidad del aula?</p> <p>De lo diverso a lo común: reconocer la diversidad posibilitando la construcción de una cultura común, un territorio que articule las diferencias generando actos sociales de convivencia.</p>
<p>5. PROPÓSITOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la importancia del trabajo colaborativo y grupal. • Realizar una producción que combine los diferentes lenguajes artísticos. • Explorar los lenguajes disciplinares facilitando la construcción de narrativas propias. • Visibilizar los modos de distribución y legitimación de las producciones culturales. • Comprender la aplicación y utilización de las herramientas tecnológicas y el entorno digital. • Obtener información pertinente del tema de investigación.
<p>6. SABERES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La adquisición de competencias técnicas en el uso de materiales, procesos y soportes propios de los lenguajes, para la concreción de una producción. • La apropiación de las formas de circulación de lo estético en la actualidad para su comprensión y resignificación en: <ul style="list-style-type: none"> - El marco escolar - El ámbito de las industrias culturales - Los espacios alternativos de exhibición • El desarrollo y la gestión de proyectos como prácticas culturales colectivas situadas para promover la legitimación de lo producido.

7. METODOLOGÍA	Taller interdisciplinar
8. TIEMPO ESTIMADO	Siete semanas
9. ACTIVIDADES (sugeridas)	Presentamos las actividades ordenadas por semanas, de modo estimativo para cada instancia de la secuencia.
Primer semana	<p>Jugar sentidos</p> <p>Plantear con sentido lúdico, una o más de las siguientes consignas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Trazar en el piso, dos círculos con tiza. Cada uno representará una emoción o una cualidad opuesta. Dos estudiantes ocuparán cada uno de los mismos. Improvisarán una conversación representando la emoción elegida (sin darla a conocer). Al golpe de palmas, cambiarán de círculo y por tanto de emoción o cualidad. Los compañeros deberán identificar las situaciones expuestas. ● Generar un registro audiovisual que proponga puntos de vista y modos no habituales de grabación (Ej: toma con celular pegado a la pierna). ● Producir una imagen a partir del uso de las “Estrategias oblicuas”, (Brian Eno/Peter Schmidt) que proponen a través de un oráculo tecnológico, cuestionar nuestro acercamiento a las cosas. ● Poesía sonora o poesía visual. Crear una poesía cuyo sentido no sea reconocible fácilmente. Jugar con el “sin sentido”. <p>Reflexión grupal: A partir de las experiencias que cada grupo haya elegido, mostrar la producción y pensar colectivamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué vimos? ¿Qué etapas podemos distinguir en la construcción? ¿Qué herramientas utilizamos para lograrlo? ● ¿Qué sentido se desprende de la escena/imagen? ¿Dónde podemos ver ese sentido? ¿Por qué les parece que pasa eso?

<p>Segunda semana</p>	<p>Lo que vemos, lo que nos mira</p> <p>Organizarse en parejas, para hacer un registro (una foto/vídeo/audio) del barrio/de un lugar significativo, donde alguno/a de los estudiantes se incluya en la escena y el otro/a seleccione el encuadre y la situación.</p> <p>Hacer una puesta en común, y analizar distintos aspectos de la producción realizada:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué vemos? Describir la imagen lo más objetivamente posible, tratando de no interpretar. ● ¿Qué se muestra y qué se oculta? ¿Dónde lo vemos? ¿Por qué? ● ¿Vieron esta imagen alguna vez en los medios o redes? ¿Qué mensaje transmitían?
<p>Tercera, cuarta y quinta semanas</p>	<p>Dinámica de un sistema</p> <p>Trabajar con diferentes alternativas que den lugar a una producción grupal de mayor complejidad como por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Performance, acto poético. ● Stop motion alterando la cantidad de fotogramas. ● Pista de audio (grabar sonidos de un ambiente incógnita) ● De un monólogo grabado en video, cortar fragmentos de la parte hablada, logrando que quede el video sólo con gestos e interjecciones. ● En un video de una escena cotidiana, modificar los mensajes verbales de los personajes, y hacerlos decir algo diferente. ● Poesía. Realizar un collage con palabras que modifiquen sentidos lineales y que se reinterpreté el texto. ● Elaboración de una imagen GIF animada. ● Producir un remix (<i>mezcla de imágenes digitales, sonido y video. Este tipo de remezcla digital es un proceso que implica tomar artefactos culturales y manipularlos y combinarlos en nuevos tipos de mezclas creativas</i>)⁴³ <p>Finalmente, hacer una puesta en común analizando los distintos aspectos significativos de la producción.</p>

⁴³ “Remix: la nueva escritura popular” por Michele Knobel y Colin Lankshear (2011)

<p>Sexta semana</p>	<p>Curadores</p> <p>Se trabajará sobre la figura del Curador para la organización de una muestra. El sentido de incluir un curador es para dar lugar a la argumentación, a la relación entre lo dicho y lo hecho.</p> <p>Cada grupo seleccionará a uno de sus integrantes para que cumpla ese rol. El grupo deberá pensar una argumentación que contemple los aspectos formales, estéticos, funcionales, conceptuales, comunicativos, etc. El curador o grupo curatorial, se encargará de elaborar un escrito acerca de lo que se piensa exponer. Será además quien presente ante el público esta producción.</p>
<p>Séptima semana</p>	<p>Mostrar</p> <p>Generar una instancia de exposición de carácter virtual o cualquier otra exhibición compatible con la producción realizada y que involucre a la comunidad educativa y/o ampliada a la sociedad local.</p> <p>Considerar los diferentes aspectos que implican la muestra elegida; los curadores o grupo curatorial serán los encargados de coordinar esta instancia.</p> <p>Decidir nombre; comunicación y difusión; tiempo y locación para su exhibición, montaje y desmontaje.</p>
<p>9. RECURSOS</p>	<p>De acuerdo a las características del proyecto elegido.</p>
<p>10. EVALUACIÓN</p>	<p>Criterios de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Realizar aportes a la producción elegida. ● Organizar los elementos técnicos y artísticos de los diferentes lenguajes en la presentación del trabajo. ● Construir una narrativa poética singular a partir del uso de los diferentes lenguajes. ● Investigar y producir modos de distribución y legitimación de las producciones culturales. ● Hacer uso de elementos del entorno digital según cierto criterio establecido. ● Evidenciar distintas estrategias de búsqueda sobre la temática desarrollada.

	<p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se involucra con el trabajo de producción. ● Realiza aportes al trabajo grupal en un marco colaborativo. ● Acepta críticas y reflexiona tomando en cuenta otras opiniones durante las etapas del proyecto. ● Participa en la planificación. ● Establece relaciones entre los saberes en la presentación y/o producción. ● Identifica y pone en juego elementos pertenecientes a los diferentes lenguajes en la producción elegida. ● Vincula las características propias de la producción con los relatos sobre sí mismo y su contexto. ● Identifica los modos de producción, distribución y consumo de bienes culturales. ● Analiza críticamente este circuito. ● Propone un circuito de legitimación. ● Indaga en el entorno digital según cierto criterio. ● Utiliza las herramientas del entorno digital para desarrollar una producción poética. ● Argumenta y defiende posturas. ● Propone alternativas. <p>Instrumentos de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Puesta con diferentes formatos según la decisión de cada equipo de trabajo (Planteadas en las actividades de 3.ª, 4.ª y 5.ª semana). ● Planillas del proceso de producción. ● Portfolio de registros. (imágenes, audios, notas, etc.).
11. RESPONSABLES	Todos los docentes del Área Artística.

Adjuntamos al final de la secuencia posibles planillas a modo de sugerencias:

- 1) Una **planilla de proceso** para que los alumnos organicen las etapas de producción.
- 2) Una **planilla para pensar la evaluación**, donde se puede observar la concordancia entre saberes, propósitos, criterios e indicadores. Es un modo de organización visual que facilita comprender cada uno de ellos y sus relaciones.
- 3) Una **rúbrica** con posibles criterios e indicadores de evaluación.

Planilla: Proceso de producción

Cuando se realiza una producción, es factible el uso de una planilla del proceso para la planificación, y evaluación de la actividad.

La planilla es para el uso de los estudiantes y debe ser completada por ellos. Consideramos que promover su utilización, puede favorecer la percepción del proceso que toda producción implica, y que a la vez facilita la organización general del proyecto.

Pueden volcar en estas planillas instancias del trabajo observables por ellos mismos.

Su aplicación debería servir para formalizar la distribución de tareas específicas a cada uno de los integrantes del grupo, organizar los recursos, las necesidades, los espacios de trabajo y los tiempos.

En el ejemplo que adjuntamos hay una organización respecto de cada una de las etapas. Se deben completar las distintas casillas del cuadro, desglosando necesidades, repartiendo tareas, detallando cuestiones técnicas de iluminación y sonido, caracterizando roles o personajes, observaciones, tiempos, desmontaje, etc.

Cabe mencionar que esta planilla es sólo a modo de ejemplo, **y lo ideal es confeccionar una acorde y específica a las necesidades de cada proyecto.**

- La **preproducción** abarca todo el **desarrollo previo** necesario para iniciar la realización del proyecto. Implica desde la elección del tema hasta la identificación de los elementos técnicos y artísticos requeridos.
- En la **producción**, cada ítem les permite definir y planificar cuestiones referidas a la **concreción** detallada de esta etapa.
- Por último, la **postproducción**, refiere **al cierre del proyecto** y las acciones que se llevarán a cabo.

PLANILLA PROCESO DE PRODUCCION

Curso / año /
 Título del proyecto
 Tipo de proyecto
 Integrantes del grupo

	ESCENA / SECUENCIA	INTERIOR / EXTERIOR	SET	DIA / NOCHE	LOCACIÓN	PERSONAJES	DECORADO MOBILIARIO ETC.	VESTUARIO UTILERIA	REQ. TECNICO	OBSERVACIONES	DESMONTAJE
PRE PRODUCCION GUION											
PRODUCCION											
POST PRODUCCION											

PLANILLA para pensar la EVALUACIÓN

Saberes
<ul style="list-style-type: none"> La adquisición de competencias técnicas en el uso de materiales, procesos y soportes propios de los lenguajes, para la concreción de una producción.
<ul style="list-style-type: none"> La apropiación de las formas de circulación de lo estético en la actualidad para su comprensión y resignificación en: ► El marco escolar / ► El ámbito de las industrias culturales / ► Los espacios alternativos de exhibición.
<ul style="list-style-type: none"> El desarrollo y la gestión de proyectos como prácticas culturales colectivas situadas para promover la legitimación de lo producido.

Propósitos	Criterios de evaluación	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> Comprender la importancia del trabajo colaborativo y grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar aportes a la producción elegida. 	<ul style="list-style-type: none"> Se involucra con el trabajo de producción. Realiza aportes al trabajo grupal en un marco colaborativo. Acepta críticas y reflexiona tomando en cuenta otras opiniones durante las etapas del proyecto.
<ul style="list-style-type: none"> Realizar una producción que combine los diferentes lenguajes artísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> Organizar los elementos técnicos y artísticos de los diferentes lenguajes en la presentación del trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> Participa en la planificación. Establece relaciones entre los saberes en la presentación y/o producción.
<ul style="list-style-type: none"> Explorar los lenguajes disciplinares facilitando la construcción de narrativas propias. 	<ul style="list-style-type: none"> Construir una narrativa poética singular a partir del uso de los diferentes lenguajes. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica y pone en juego elementos pertenecientes a los diferentes lenguajes en la producción elegida. Vincula las características propias de la producción con los relatos sobre sí mismo y su contexto.
<ul style="list-style-type: none"> Visibilizar los modos de distribución y legitimación de las producciones culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> Investigar y producir modos de distribución y legitimación de las producciones culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica los modos de producción, distribución y consumo de bienes culturales. Analiza críticamente este circuito. Propone un circuito de legitimación.
<ul style="list-style-type: none"> Comprender la aplicación y utilización de las herramientas tecnológicas y el entorno digital. 	<ul style="list-style-type: none"> Hacer uso de elementos del entorno digital según cierto criterio establecido. 	<ul style="list-style-type: none"> Indaga en el entorno digital según cierto criterio. Utiliza las herramientas del entorno digital para desarrollar una producción poética.
<ul style="list-style-type: none"> Obtener información pertinente del tema de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> Evidenciar distintas estrategias de búsqueda sobre la temática desarrollada. 	<ul style="list-style-type: none"> Argumenta y defiende posturas. Propone alternativas.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Los criterios así desglosados tratan de explicitar adónde se quiere llegar, qué se pretende que se estudie y qué se requiere para una actuación satisfactoria.

CRITERIOS /NIVEL DE LOGRO	Óptimo	Muy bueno	Bueno	En Curso
Estructura del proyecto Realiza aportes conceptuales a la producción elegida.	Realiza aportes permanentemente	Progresivamente va haciendo aportes al proyecto	Sus aportes son esporádicos, no termina de implicarse en la tarea	No realiza aportes, no se involucra
Organización Organiza los elementos técnicos y artísticos de los diferentes lenguajes en la presentación del trabajo.	La organización es clara y potencia la idea del proyecto	La organización es buena pero no jerarquiza la idea del proyecto interdisciplinar.	La organización es irregular en relación a los elementos técnicos y/o artísticos.	No hay organización.
Conocimiento del tema ¿Cómo se presenta la información? ¿Evidencia haber investigado el tema? ¿Lo vincula con saberes del área?	Expone la información clara, completa y precisa. Muestra riqueza en el abordaje de los contenidos de las áreas.	Transmite la información en forma ordenada y clara. Aborda diferentes contenidos.	Hay orden en las ideas, pero no se profundizan los conceptos. Aborda pocos contenidos.	La información transmitida es confusa e incompleta. No hay un orden en las ideas. Aborda pocos contenidos.
Uso de herramientas Utiliza las herramientas aportadas desde los diferentes lenguajes? ¿Realiza consultas sobre los usos?	Selecciona herramientas pertinentes y consulta para saber más	Sus propuestas consideran el uso de herramientas pero no se desarrolla con profundidad. Hace consultas pero no las incluye	En sus proyectos hay un uso restringido de las herramientas enseñadas Hace pocas consultas	En general no produce y no hace consultas
Procesos metacognitivos ¿Reflexiona acerca de las distintas etapas de la producción? ¿Puede contrastar con otras miradas?	Tiene sentido de la autocrítica. Puede contrastar con otras miradas.	En general es reflexivo, pero no acepta fácilmente las observaciones de los compañeros	Tiene poca actitud reflexiva. No acepta fácilmente las opiniones de los demás	No autoevalúa. No se involucra, ni considera otros puntos de vista
En relación al trabajo grupal ¿Comprende su rol en el trabajo grupal? ¿Contribuye con la construcción del proyecto?	Aporta, argumenta y defiende sus posturas en relación al trabajo grupal. Propone alternativas para la producción del proyecto.	Aporta pero tiene algunas dificultades para argumentar y defender sus posturas en relación al trabajo grupal. Realiza propuestas para la producción del proyecto.	Sus aportes son escasos, dificultad para argumentar y defender sus posturas en relación al trabajo grupal. Realiza pocas propuestas para la producción del proyecto.	No realiza aportes en relación al trabajo grupal. No propone en relación a la producción del proyecto.
Modos de distribución y legitimación cultural ¿Investiga sobre los modos de distribución y legitimación culturales? ¿La difusión del proyecto considera estos modos?	Investiga y produce una propuesta coherente	En general considera en el proyecto algunos modos de distribución y de difusión.	La difusión del proyecto da cuenta de una tarea investigativa de poca profundidad.	No muestra interés en indagar o no considera los modos de distribución según lo trabajado

Bibliografía

- Argüello Pitt (2006). "Nuevas tendencias escénicas". Córdoba. DocumentA/ Escénicas.
- Bárcena Orbe, Larrosa Bondía y Mélich Sangrá. 2006. "Pensar la educación desde la experiencia". Revista portuguesa de pedagogía. Nº 40-1
- Bourdieu, P. (2011) "Las estrategias de la reproducción social". Buenos Aires. Siglo XXI.
- Brailovsky, D. (2011). "El juego y la clase. Ensayos críticos sobre la enseñanza posttradicional". Buenos Aires. Noveduc.
- Calmels, D. (2013) "Fugas. El fin del cuerpo en los comienzos del milenio" Buenos Aires. Ed. Biblos.
- Duschatzky, S. (2017). "Política de la escucha en la Escuela". CABA, Paidós.
- Fiorito, M. "La escuela como lugar y como habitar" en Diálogos Pedagógicos. Año XI, Nº 21, abril 2013. Pág. 88-96.
- García Canclini, N. (2004). "Diferentes, desiguales y desconectados". Barcelona, Editorial Gedisa.
- García Canclini, N. (2010). "La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia". Uruguay. Katz Editores.
- Holovatuck.J. (2013). "Una fábrica de juegos y ejercicios teatrales". Buenos Aires. Inteatro.
- Lamas, M.A. y Lamas, M.C. (2017). "Padres Analógicos, hijos digitales". CABA. Ediciones B.
- Maggio, M. (2012). "Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad". Buenos Aires. Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO. Diseño Curricular ESRN. Versión 1.0
- Pérez Guarnieri, A. (2010). "Piden Cumbia, les dan Bach... Piden tocar, los hacen leer..." Los nuevos-viejos desafíos del Educador Musical. Ponencia propuesta para las Mesas de Intercambio- Congreso Nacional-Fladem- San Rafael.
- Pineau, P. (2011). "Historias del enseñar a leer y escribir". Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Piscitelli, A. (2011). "El paréntesis de Gutenberg. La religión digital en la era de las pantallas ubicuas". CABA, Santillana.
- Reig, D. y Vílchez, L. (2013). "Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas". Madrid, Fundación Telefónica.
- Sarason S. (2002). "La enseñanza como arte de representación". Buenos Aires, Amorrortu.
- Steyerl, H. (2016). "Los condenados de la pantalla". Buenos Aires. Caja Negra Editora.
- Zelmanovich, P. (2003). "Contra el desamparo". Dussel Inés y Finocchio Silvia (comp.) en Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires. FCE.