



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN
SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA
SUBSECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN EDUCATIVA
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO



PROGRAMA DE
ASISTENCIA TÉCNICA PARA
LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR

Seminario Federal *para la elaboración de* *Diseños Curriculares* *Compatibles*

V Reunión

Marco General

Materiales de discusión para la elaboración de las
Propuestas Curriculares Compatibles para la

EGB 3

ESTE MATERIAL HA SIDO PREPARADO AL SOLO EFECTO DE SER DISCUTIDO
CON LOS EQUIPOS TÉCNICOS ASISTENTES A LA V REUNION

A los colegas de los Equipos de Diseño Curricular de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires

Este material de discusión presenta definiciones de aspectos generales que podrían tenerse en cuenta en un Diseño Curricular. Ha sido preparado como material de discusión para la V Reunión del Seminario Federal Cooperativo para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles. Su intención es contribuir a orientar la elaboración y reelaboración de los Diseños Curriculares. Por lo tanto, no es prescriptivo; sólo pretende contribuir a la toma de decisiones compatibles entre todas las provincias y la Ciudad de Buenos Aires.

Para hacer posible este trabajo hemos debido posicionarnos en el segundo nivel de especificación curricular, por lo que el material está escrito tal como podría hacerlo una provincia o la Ciudad de Buenos Aires, comunicando sus decisiones a los/las docentes; sin embargo, se trata de una simulación que no puede abarcar todos los componentes de un diseño curricular real, porque hay parámetros (básicos para la toma de decisiones), que son singulares para cada jurisdicción.

Dado que muchas de las definiciones curriculares son de exclusiva atribución de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires, en ciertos casos se plantean algunas de las alternativas posibles entre todas por las que pueden optar; y en otros se lo hace en forma genérica que admite diversas resoluciones. Hay elementos omitidos, por ejemplo, el marco político educativo jurisdiccional, cuya definición cabe a cada una de las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires.

Si bien este material pone a discusión propuestas para EGB 3, incluye definiciones curriculares para EGB 1 y 2 a los efectos de no perder de vista la unidad de la EGB.

Por último, cabe prevenir a los Equipos de Diseño Curricular que, a consecuencia del uso que hemos hecho de sus producciones, seguramente reconocerán como propios muchos de los párrafos que aparecen en el presente texto.

ÍNDICE

I. Marco General

1. Introducción

2- *Encuadre General de la Educación General Básica*

- 2.1. Finalidades y funciones del nivel
- 2.2. Organización del nivel por ciclos
 - 2.2.1. Primer ciclo
 - 2.2.2. Segundo Ciclo
 - 2.2.3. Tercer Ciclo
- 2.3. Articulación

3. *Encuadre pedagógico e institucional*

- 3.1. El proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - 3.1.1. El aprendizaje
 - 3.1.2. La enseñanza
- 3.2. El contexto institucional.

4. *La organización curricular y sus componentes.*

- 4.1. Las expectativas de logros
- 4.2. Los contenidos educativos
 - 4.2.1. Qué son los contenidos.
 - 4.2.2. Acerca de la selección .
 - 4.2.3. Acerca de la organización y secuenciación.
 - 4.2.4. Acerca de la transversalidad.
- 4.3. Las estrategias didácticas
- 4.4. La evaluación educativa

5. *La institución escolar*

- 5.1. El nivel institucional
- 5.2. El Proyecto Educativo Institucional
- 5.3. Actores y roles
 - 5.3.1. Los supervisores
 - 5.3.2. El equipo directivo

5.3.3. El equipo docente

5.3.4. El coordinador de ciclos

5.4. El Proyecto Curricular Institucional

6. El proyecto de aula

6.1. El diagnóstico pedagógico

6.2. Orientaciones para la planificación didáctica

7. Preguntas para evaluar el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional

8. Los espacios curriculares

8.1. Caracterización y tipos de espacios.

8.1.1. Espacios curriculares de definición provincial.

8.1.2. Espacios curriculares de opción institucional.

8.2. Carga horaria para los espacios curriculares.

II. Propuesta didáctica por áreas

Nota: En la presente versión de los "Materiales ...", la Propuesta didáctica ha sido editada en cuadernillos separados por áreas. Esta forma tiene por única finalidad facilitar el trabajo de los equipos.

Lengua.

Matemática.

Ciencias Sociales.

Ciencias Naturales.

Tecnología.

Lengua Extranjera.

Educación Artística.

Educación Física.

Formación Ética y Ciudadana.

III. Documentación de base

1. INTRODUCCIÓN

Este Diseño Curricular se inscribe en el proceso de Transformación Educativa, iniciado con la sanción de la Ley Federal de Educación. Ha sido elaborado en el marco de sus prescripciones y sobre la base de la Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación, en las que se plasman los aspectos básicos acordados por todas las provincias del país y la Ciudad de Buenos Aires, para la puesta en práctica de dicho mandato.

Se han tenido en cuenta especialmente:

La resolución 39/94, que define los Contenidos Básicos Comunes y las expectativas de logros para la Educación General Básica; es decir el conjunto de saberes relevantes que deben integrar el proceso de enseñanza y los aprendizajes previstos para el nivel.

La resolución 37/94, que define los criterios para la elaboración de diseños curriculares compatibles.

Las resoluciones 41/95 y 43/95, que definen aspectos de la organización y gestión de las instituciones educativas.

El marco general, dado por este conjunto de resoluciones (primer nivel de especificación curricular), se ha contextualizado en el proyecto educativo de la Provincia, cuya dimensión curricular es el presente Diseño (segundo nivel de especificación). Su construcción, en esta primera versión, ha sido producto del trabajo de una comisión técnica que ha recabado las opiniones de innumerables docentes, especialistas y miembros diversos de la comunidad. Recoge, además, los criterios acordados por los equipos técnicos de las distintas provincias y de la Ciudad de Buenos Aires, en los Seminarios Federales para la elaboración de Diseños Curriculares Compatibles; especialmente en lo referido a organización y secuenciación de contenidos y especificación de expectativas de logros.

Este Diseño Curricular define un proyecto pedagógico que explicita las intenciones de la política educativa de la Provincia y presenta el plan de acción que permite su concreción en una propuesta específica para la Educación General Básica.

Incluye los lineamientos político pedagógicos; un encuadre general donde se describen las características y funciones del nivel y sus ciclos; el encuadre del proceso pedagógico y las prescripciones, orientaciones y sugerencias para el Proyecto Educativo Institucional y para la planificación didáctica. Se toma como punto ineludible de referencia el encuadre institucional, dando lugar al tercer nivel de especificación curricular.

El currículum es el instrumento privilegiado para orientar la labor de los/las docentes en las aulas. Como tal, se ha intentado una redacción ágil y precisa, que sea clara en sus aspectos prescriptivos, y abierta en sus orientaciones. Por este motivo, no se han profundizado en su texto los fundamentos teóricos y diagnósticos que han llevado a asumir un conjunto de decisiones curriculares que en él se explicitan.

Como material preliminar **está abierto a la discusión y es transitorio**, ya que en su etapa actual deber ser probado en su funcionamiento en las escuelas. De ello, saldrán nuevas conceptualizaciones, orientaciones y problemas que deberán ser resueltos en una futura redacción, que integre los aportes originados en la práctica concreta.

2. ENCUADRE GENERAL DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

La Educación General Básica constituye - junto con el último año del Nivel Inicial - el tramo educativo obligatorio destinado a todos los alumnos y las alumnas. Procura obtener logros equivalentes en la adquisición de los conocimientos, valores, actitudes y habilidades que están en la base de los requerimientos culturales, sociales y económicos, comunes a todos los individuos de una sociedad, para su plena realización personal. Eslo supone la atención de las desigualdades iniciales, como así también de la diversidad, única manera de canalizar y procurar hacer efectiva la obtención de logros equivalentes.

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

Ello requiere un modelo de EGB que permita retener a los/las alumnos/as a fin de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, ofreciendo una formación básica y común de calidad basada en el logro de aprendizajes significativos. Representa el compromiso del Estado de ofrecer una formación que sirva de base para desarrollar las competencias fundamentales que necesitarán las personas a lo largo de toda su vida. Esta formación debe operar efectivamente como cimiento del proceso de aprendizaje continuo, imprescindible para desempeñarse en distintos contextos y para seguir aprendiendo.

2.1. Finalidades y funciones del nivel

Según lo acordado por el Consejo Federal de Cultura y Educación en su Resolución Nro. 30/93, la EGB tiene la finalidad primordial de universalizar la cobertura educativa atendiendo demandas de la sociedad relativas a la participación activa de los/las ciudadanos/as en la sociedad y el fortalecimiento de la democracia, garantizar el acceso a los códigos básicos requeridos socialmente, promover el crecimiento y el desarrollo del país, así como el desempeño productivo de las personas y asegurar la igualdad de oportunidades.

En este sentido, la EGB se propone homogeneizar los objetivos y los resultados, a partir de la heterogeneidad de los puntos de partida, por lo que actúa como mecanismo compensador de las desigualdades de origen económico y social. Para lograrlo, debe constituir un modelo global que permita retener a los/as alumnos/as la mayor cantidad de tiempo posible, ofreciendo una formación básica, común y obligatoria, hasta los 14 años de edad como mínimo.

La misma Resolución 30/93 define las funciones de la EGB:

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

Función propedeútica: sienta las bases para la educación post-obligatoria en los demás niveles del sistema, sin discriminaciones de ningún tipo. El último ciclo de la EGB articula el paso a la Educación Polimodal.

Ambas funciones están estrechamente vinculadas, son igualmente consideradas en el diseño curricular y deben serlo también en los desarrollos curriculares que tengan lugar en cada institución.

2.2. Organización del nivel por ciclos

La EGB transforma la estructura tradicional del sistema educativo, ya que para constituirse tiene que articular dos subsistemas (el nivel primario y el nivel medio) que han tenido organizaciones y funciones históricamente diferenciadas. La identidad de la EGB se concreta a través de una peculiar forma de organización curricular e institucional. Tiene una entidad propia, que no está dada por la mera suma de años de escolaridad agregados o restados de un nivel a otro de la organización a la que reemplaza.

Una de las particularidades de la EGB es su organización por ciclos. Esta división en *ciclos articulados* entre sí permite la continuidad y secuencia vertical del proceso educativo, así como la coherencia horizontal de sus componentes.

Los ciclos son períodos de tres años a lo largo de los cuales se organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a las necesidades y particularidades de los/las alumnos/as en los distintos momentos del desarrollo evolutivo. Deben conformar unidades con coherencia pedagógica, una adecuada secuencia, graduación y articulación de contenidos, propuestas curriculares e institucionales pertinentes y significativas para cada ciclo, según las características de sus destinatarios/as.

Cada ciclo se diferencia de los demás por las posibilidades de aprender de las personas, el modo de organizar la tarea escolar y por la forma de organización de los contenidos educativos. Las particularidades de cada ciclo deberán ser resignificadas en el tercer nivel de especificación teniendo en cuenta las necesidades propias de la población escolar que atiende y las articulaciones pertinentes, inter e intraciclo, y con la comunidad.

La Resolución 30/93 establece que: "Argumentaciones de carácter político, organizativo y administrativo y consideraciones psicoevolutivas y pedagógicas señalan la conveniencia de adoptar una organización de nivel en tres ciclos, cada uno de tres años de duración". Se definen así tres ciclos: Primero (EGB1), Segundo (EGB2) y Tercero (EGB3).

2.2.1. Primer Ciclo

Este ciclo comprende los tres primeros años de la EGB. Se caracteriza por atender a un/una niño/a que irá logrando: el desarrollo de la comunicación oral, la adquisición de la lectoescritura, la expresión de las propias ideas, la comunicación por medio del lenguaje escrito y el desarrollo de las nociones de cálculo matemático elemental. Estos aprendizajes básicos y fundamentales de Lengua y Matemática posibilitan que el/la alumno/a se vincule con el mundo natural, artificial, cultural y social, desde la perspectiva de los saberes escolares. De hecho, son las otras áreas las que ofrecen contextos significativos para poner en juego dichos aprendizajes.

Es necesario graduar los tiempos destinados a cada área curricular, teniendo en cuenta que los aprendizajes de Lengua y Matemática condicionan las posibilidades de seguir accediendo a otros campos del conocimiento en etapas posteriores. Por tal motivo, en este ciclo se asignará mayor carga horaria a estas dos áreas sin que ello signifique descuidar los aprendizajes de las demás.

Por otra parte, este ciclo conduce el aprendizaje del mundo escolar, reglado y organizado en tiempos y espacios diferentes a los del Nivel Inicial. Esto fortalece el desarrollo de actitudes y hábitos personales y sociales: el reconocimiento de la necesidad de establecer normas de convivencia y respetarlas; la adquisición de hábitos de higiene y prácticas favorecedoras de la salud; el desarrollo de formas de integración grupal y social basadas en la cooperación y la solidaridad, entre otras.

Es responsabilidad de la institución escolar actuar como referente, promotora y contenedora de los procesos de cambio que el/la niño/a experimenta al ingresar al mundo de la cultura de la escuela. Para garantizar esta contención debe articular un cuidadoso pasaje de los/las niños/as desde el Nivel Inicial.

Dadas las características de los/las alumnos/as en esta etapa, es conveniente adoptar un enfoque integrado para el desarrollo de los contenidos, partiendo de problemas cotidianos en función del entorno y las experiencias infantiles, más que desde criterios disciplinares o areales.

2.2.2. Segundo Ciclo

Este ciclo, que se extiende del cuarto al sexto año de la EGB, se caracteriza por una organización de la tarea escolar cualitativamente distinta de la del ciclo anterior. Es propia de este ciclo la diferenciación progresiva del saber desde conocimientos más globales, característicos del Primer Ciclo, hacia la identificación de las particularidades de las diversas áreas curriculares. En este Segundo Ciclo, todas las áreas tienen una carga horaria semejante.

En este ciclo se profundizan y amplían los aprendizajes de Lengua y Matemática. Se realiza un trabajo más sistemático en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Formación Ética y Ciudadana, Tecnología, Educación Artística, y Educación Física. Se inicia, además, el aprendizaje de una lengua extranjera.

La ampliación de los intereses y posibilidades de aprendizaje de los/las niños/as en este ciclo, ofrece a la institución escolar la oportunidad de dar satisfacción a una gran capacidad potencial de aprendizaje. Los más variados sectores de la realidad son campo propicio para la experimentación y el análisis. La institución escolar deberá organizar actividades que estimulen la creciente autonomía de los/las alumnos/as, teniendo en cuenta su progresiva capacidad para considerar e integrar distintos puntos de vista.

Asimismo, deberá favorecer el desarrollo de conductas personales y sociales más complejas, y la comprensión de los valores que se asumen y sus consecuencias. La diferenciación de intereses por sexo plantea en este ciclo el desafío de trabajar creativamente, aprovechando distintas formas posibles de agrupamiento de los alumnos y las alumnas, sin asumir actitudes discriminatorias.

2.2.3. Tercer Ciclo

Este ciclo va del séptimo al noveno año de la EGB. Su especificidad está dada por la particular ubicación que tiene en la estructura del sistema educativo. Forma parte de la unidad pedagógica de la EGB, pero es claramente diferente a los dos ciclos anteriores, a los que a su vez, debe dar continuidad. Se diferencia de los ciclos precedentes por dos razones:

- toma al alumno/a en un momento evolutivo (la pubertad y, a veces, la adolescencia) notablemente distinto de la que corresponde a la etapa previa (la infancia);
- da continuidad a los ciclos anteriores, culminando la educación obligatoria, y articula con el Nivel Polimodal.

La propuesta pedagógica del Tercer Ciclo de la EGB debe acompañar a los/las alumnos/as que transitan por esta particular etapa de su desarrollo, ampliando los campos de opciones posibles, tanto en relación con los estudios como con el trabajo.

Dado que en el Tercer Ciclo de la EGB culmina la escolaridad obligatoria, debe dar oportunidad a todos los/as alumnos/as de completar los aprendizajes considerados básicos para su desarrollo personal y para su desempeño como ciudadano.

La diversificación y complejidad del universo de conocimientos que socialmente se consideran necesarios para una formación básica, debe dar lugar a un proceso curricular centrado en el aprendizaje sistemático de los contenidos pertenecientes a campos del saber determinados, y en variadas experiencias que enriquezcan la vida personal y social de los alumnos y alumnas. Por ello, el currículo se organiza combinando y diferenciando disciplinas y espacios multidisciplinares que posibiliten el análisis y la comprensión de problemáticas de la realidad.

Uno de los objetivos fundamentales del ciclo es avanzar hacia la formación de competencias más complejas, la sistematización de conceptos básicos y de modos de hacer coherentes con los que se generan en las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y los procesos tecnológicos del mundo actual, enfatizando la comprensión de la génesis y las características de los procesos globales que afectan al mundo contemporáneo, como así también la reflexión acerca de los principios y consecuencias éticas de las acciones humanas. El conocimiento se pondrá en acción a través de proyectos escolares y de extensión comunitaria, aprovechando la mayor sensibilidad y preocupación de los/as púberes y adolescentes por lo social.

Durante esta etapa se van produciendo importantes transformaciones en la capacidad cognoscitiva de los/as alumnos/as, pudiendo enfrentar tareas intelectuales de mayor complejidad y abstracción. Esto favorece la posibilidad de trabajar en temas que requieran mayor capacidad de simbolización, como Matemática; de abstracción, como por ejemplo, Formación Ética y Ciudadana, o de análisis y síntesis, como la posibilidad de trabajar con lenguajes integrados en Educación Artística. También en el área de Lengua van logrando argumentaciones más sólidas, expresiones más fluidas y ampliándose las posibilidades de acceso y uso de diferentes tipos de discursos. La Educación Física tiene un rol clave en relación con el reconocimiento y la toma de conciencia respecto de los cambios corporales que se producen en los/as estudiantes en esta etapa.

Si en los anteriores ciclos los/as alumnos/as han comenzado a distinguir las diferentes perspectivas de un mismo hecho, al final de esta etapa pueden ponerse en el lugar de los otros, sensibilizarse por lo que le ocurre a grupos lejanos en el tiempo y en el espacio, pueden tener concepciones más integrales de los hechos, reconocer conflictos, concebir el consenso como beneficio mutuo, comprender las instituciones sociales como sistemas múltiples y complejos en interacción.

Si bien la necesidad de atender la diversidad atraviesa toda la escolaridad obligatoria, ésta se potencia en el Tercer Ciclo dado que, a las desigualdades propias del contexto sociocultural de procedencia de los/as alumnos/as, se agrega la creciente diferenciación de intereses, expectativas y posibilidades propias del grupo de edad. Por tratarse del ciclo terminal de la obligatoriedad, la EGB3 debe asumir **una función orientadora**, que posibilite extender los ámbitos de

experiencia de los/as alumnos/as para que puedan perfilar decisiones vinculadas con sus proyectos de vida. Es importante tener en cuenta que -dado que las elecciones de las personas se construyen individual y socialmente- la escuela puede contribuir a ampliar los horizontes de lo posible en cuanto a las alternativas de estudios y/o trabajos, desde la perspectiva de los/as alumnos/as.

Por lo mismo, el Tercer Ciclo debe prever en su organización curricular e institucional instancias para la orientación educativa y laboral que preparen a los/as púberes para la toma de decisiones respecto a futuras opciones.

La tarea de orientación en el Tercer Ciclo debe estar también al servicio del seguimiento individualizado de cada alumno/a; favorecer los espacios grupales en los cuales puedan profundizar en el conocimiento de sí mismos y de los demás integrantes de la comunidad educativa; canalizar inquietudes individuales y grupales en relación con la escuela, el grupo, a la problemática de la pubertad/adolescencia; aprender a planificar su tiempo, a organizar sus actividades y a mejorar sus estrategias de estudio.

2.3. Articulación

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

A los efectos de lograr la necesaria *articulación vertical* se deberá:

- formular consistentemente criterios y alternativas de secuenciación de los contenidos por año;
- adoptar enfoques pedagógico-didácticos coherentes para alcanzar las expectativas de logros en los distintos niveles, ciclos o años;
- determinar clara y precisamente los mecanismos de promoción;
- adoptar estilos de gestión y modos de organización institucional adecuados según los niveles, ciclos, años y modalidades.

En función de la **articulación horizontal**, se adoptan enfoques y modelos integradores de los contenidos correspondientes a las distintas áreas, disciplinas, u otras alternativas de organización curricular, que correspondan a un mismo ciclo o año.

La EGB contempla expresamente su articulación con el Nivel Inicial y con la Educación Polimodal, tal como se recomienda en el Documento Serie A - Nro.8. Resolución N° 37/94 del CFCyE.

La articulación con el Nivel Inicial debe tener en cuenta muy especialmente los contenidos a enseñar y la forma de hacerlo. Del mismo modo, es fundamental la consideración de aquello relacionado con aspectos vinculados a los tiempos y los espacios, que se modifican notablemente entre el Nivel Inicial y la EGB.

La articulación con la Educación Polimodal requerirá que el diseño curricular de la EGB3 prevea: a) opciones curriculares que ofrezcan oportunidades a los alumnos y a las alumnas para

elegir la modalidad de la Educación Polimodal que sea más afín con sus intereses, aptitudes y preferencias., entre las ofrecidas por su comunidad; b) una organización de la propuesta institucional que se acerque progresivamente a la de la Educación Polimodal.

Por otra parte, la EGB 3 podrá articularse con propuestas de formación pre-profesional a desarrollarse en horarios de contraturno.

El desafío de cada institución es buscar canales de comunicación y acuerdos con instituciones del quehacer cultural y productivo que posibiliten la realización de proyectos conjuntos e instancias formativas fuera de la escuela. Esto tiene por objeto facilitar a los/as alumnos/as la adquisición y el desarrollo de competencias básicas en diversas instituciones y contextos de aprendizaje, concretándose así la articulación escuela-comunidad.

3. ENCUADRE PEDAGÓGICO E INSTITUCIONAL

3.1. El proceso de enseñanza y aprendizaje

- A través del proceso de enseñanza y aprendizaje se concretan los fines, los valores, los principios y las ideas-fuerza que sustentan un proyecto pedagógico.
- Este proceso se desarrolla a partir de los vínculos que se establecen entre **docentes y alumnos/as**, mediados por los **contenidos** que unos enseñan y otros aprenden.
- Los **contenidos educativos** constituyen una selección del conjunto de formas culturales, saberes, conocimientos científicos que circulan en la sociedad: aquellos cuyo aprendizaje se considera esencial para la formación de los/as alumnos/as.

3.1.1. El aprendizaje

- Se concibe al **aprendizaje** como un proceso de construcción activa de significados y de posibilidades de acción y de comprensión por parte de quien aprende. Este proceso implica la conexión de lo que cada uno sabe y puede hacer, con los nuevos contenidos a aprender.
- El aprendizaje no es un proceso lineal que suponga progreso continuo o paralelo en diversas áreas. Muy por el contrario, es un proceso dinámico signado por avances desiguales, según el tipo de aprendizaje de que se trate, y que requiere constantes reorganizaciones.
- Al aprender se ponen en juego mucho más que aspectos cognoscitivos de las personas, siendo los afectos, la sensibilidad, los valores, las actitudes, los intereses, los estados de ánimo y la aptitud corporal, entre otros, factores fundamentales que inciden en los logros o dificultades de aprendizaje.
- El aprendizaje se construye en interacción con el entorno, siendo las otras personas -adultos o pares-, interlocutores relevantes que aportan perspectivas, modelos a imitar o a superar, indicios, informaciones, recursos para favorecerlo o entorpecerlo. Es en este sentido, que se concibe el aprendizaje como un proceso de construcción conjunta, a partir de la cooperación, la confrontación de ideas y de significados, la búsqueda de consensos.
- El aprendizaje escolar supone un itinerario que -aunque en forma flexible y diversificada- debe ser recorrido por todos los/as alumnos/as para alcanzar metas equivalentes.
- Por ello, es necesario tener en cuenta que, aunque los/as niños/as o los/as jóvenes de una misma edad compartan algunas características, intereses y necesidades, desde las que es posible pensar en estilos vinculares y estrategias de enseñanza semejantes, son más las particularidades que hacen de cada alumno una persona única y diferente.
- Es desde la identidad construida a partir de una historia previa que ha transcurrido en contextos diversos y de un presente que ofrece múltiples experiencias -además de las escolares-, que cada alumno/a resignifica su escolaridad y se vincula con sus pares, con los adultos y con los contenidos.

- El desafío de que todos los/as alumnos/as alcancen metas equivalentes, a pesar de sus diferentes puntos de partida e identidades, requiere poner especial cuidado en la atención de esta diversidad individual y sociocultural.

3.1.2. La enseñanza

- Se concibe a la **enseñanza** como una práctica social que consiste en la mediación entre un sujeto que aprende y un contenido a aprender.
- La responsabilidad de la enseñanza corresponde a la institución educativa en su totalidad, aún cuando el/la docente a cargo de un grupo de alumnos/as sea el responsable directo de orientar sus procesos de aprendizaje.
- El/la docente es un/a profesional de la educación, cuyo rol está estrechamente ligado a las funciones que la sociedad asigna a la educación y a la escuela.
- La institución escolar se constituye, así, en el ámbito de referencia de la labor docente. El trabajo compartido con los pares; la formación y autoevaluación permanentes y la apertura a las problemáticas del entorno social y cultural, constituyen herramientas básicas de su práctica.
- La función de la intervención del/la docente es la de crear las condiciones para la interacción entre el contenido educativo y los esquemas de aprendizaje que posee el /la alumno/a.
- También su papel es fundamental en la conducción y coordinación del grupo de alumnos/as, favoreciendo las interacciones enriquecedoras y destrabando aquellas que puedan obstaculizar los aprendizajes.
- **Enseñar** supone conducir activamente un proceso de aprendizaje que se ha planificado, detectando las dificultades que se puedan ir presentando y actuando para resolverlas. El rol activo del docente no es contradictorio con el rol activo que se ha planteado para los/as alumnos/as respecto de su propio aprendizaje. Un/a docente que propone situaciones, que orienta, estimula, ayuda, favorece el aprendizaje. No así, aquél/aquella que da todo resuelto o aquél/aquella otro/a que se subordina a los intereses espontáneos de los/as alumnos/as, sin plantearles los desafíos cognitivos que los impulsen a aprender significativamente.

3.2. El contexto institucional

- La institución escolar es el contexto específico en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Dada la importancia que se adjudica a la pertinencia cultural, la relevancia social y la significatividad de los aprendizajes escolares, la Ley Federal de Educación confiere a las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, y a las instituciones, diversos grados de autonomía para construir propuestas educativas «que satisfagan necesidades nacionales y la diversidad regional». (Art. 9º Ley Federal de Educación).

- Los principios sobre la enseñanza y el aprendizaje, antes explicitados, orientan acerca de cuál es el **modelo de escuela** que se requiere como continente del proyecto educativo elaborado por la Provincia.
- De dichos principios derivan una serie de responsabilidades para la institución escolar:
 - **Asumir su función educadora**, ejerciendo un rol activo en la enseñanza, que impulse logros de aprendizajes equivalentes de los/las alumnos/as hacia las metas previstas.
 - **Adecuar su propuesta a la diversidad individual y sociocultural**, ofreciendo a cada alumno/a las oportunidades para que desde sus posibilidades y peculiares puntos de partida, pueda adquirir -sin perder su propia identidad- las competencias sociales, intelectuales y prácticas, necesarias para desenvolverse en forma autónoma y responsable en el mundo de hoy.
 - **Favorecer la progresiva autonomía ética, intelectual y afectiva de los/as alumnos/as**, a través de la adecuación de las estrategias de enseñanza y de los estilos de convivencia, a las características y necesidades de cada grupo de edad.
- Cuando se hace referencia a un modelo de escuela se alude, en primer lugar, a un tipo determinado de organización y a un modo de funcionamiento de la institución escolar: su estructura, sus rutinas, la concepción del conocimiento que ha de ser transmitido, la distribución del espacio, del tiempo y de los sujetos que en ella participan. En segundo lugar, se entiende que los diferentes modelos institucionales son construcciones sociales de carácter histórico, es decir, consistentes con los proyectos sociales que los incluyen y que le dan sentido.
- Pensar la escuela como **organización** requiere pensar también en los vínculos que se establecen entre los distintos actores conforme a sus necesidades, demandas y expectativas; en el modo en que se distribuye entre ellos el poder y en las interacciones que establece la institución con el contexto socioeconómico y político en el que actúa.
- La **gestión** es la dimensión de la vida institucional que alude a su aspecto más dinámico. Abarca el conjunto de acciones que cada institución emprende para generar procesos de transformación en dirección a la «imagen-objetivo» o «la escuela deseada», garantizando la convergencia de esfuerzos. Su instrumento básico es el Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- A continuación se enuncian algunos principios en los que se sustenta el modelo de institución por el que se opta en esta propuesta curricular, y que deben ser tenidos en cuenta para la organización y la gestión de cada escuela:
 - **Eficacia**, para alcanzar los objetivos planteados.
 - **Eficiencia**, para hacerlo optimizando los recursos disponibles, a través de acciones autoadministradas y de gestión cooperativa.
 - **Autonomía**, para tomar decisiones -basadas en criterios pertinentes- para la satisfacción de las necesidades educativas en contextos específicos, atendiendo a la calidad y a la equidad.
 - **Calidad**, para formar personas con competencias que les permitan participar como miembros plenos de la sociedad.

- **Equidad**, para distribuir saberes personal y socialmente relevantes, garantizando la igualdad de oportunidades de todos los/as alumnos/as.
- **Apertura** para innovar, incorporando los aportes y demandas provenientes de distintos ámbitos de la sociedad, a través de intercambios recíprocos y permanentes, y para actualizar los contenidos escolares, a partir del reconocimiento de los problemas y desafíos nacionales, regionales y comunitarios, y del desarrollo científico y tecnológico.
- **Flexibilidad**, para especificar las disposiciones nacionales y provinciales en función de las características propias de la institución y del contexto en el cual está inserta; para elaborar propuestas curriculares propias, constituyéndose como una unidad de desarrollo educativo, y para encarar un proceso de transformación permanente que acompañe los cambios que se vayan produciendo en la comunidad a la que pertenece.
- **Articulación**, para dar unidad a las prácticas pedagógicas al interior de la propia escuela y para vincularse con otras instituciones educativas y no educativas del ámbito local, provincial y nacional, contribuyendo a establecer y mantener en funcionamiento redes institucionales, en los casos en que resulte pertinente y conveniente.
- **Participación**, para construir proyectos colectivos, a través del aporte de los saberes, experiencias, creencias, convicciones, opiniones y demandas de todos los miembros de la institución escolar, consolidando formas organizacionales democráticas a través de la adecuación de sus estructuras y en un contexto de solidaridad.

4. LA ORGANIZACION CURRICULAR Y SUS COMPONENTES

La organización curricular define las relaciones entre aquellos componentes del proyecto educativo que es necesario poner en juego al planificar y concretar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Estos componentes son:

- las expectativas de logros;
- los contenidos curriculares;
- las estrategias didácticas;
- la evaluación educativa.

A continuación se caracterizan dichos componentes y se explicitan las concepciones que, respecto de cada uno de ellos, se asumen en este diseño curricular.

4.1. Las expectativas de logros

- Constituyen el componente curricular que **explicita las intencionalidades educativas y prescribe los aprendizajes cuyo logro equitativo debe garantizarse** a todos los/las alumnos/as.
- En tanto explicitan intencionalidades educativas, las expectativas de logros operan como principios que dan unidad al proyecto educativo y orientan su concreción en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como tales, articulan los fines, los valores y las ideas-fuerza que dan marco a este diseño curricular, con las propuestas que se formulan en las diferentes áreas.
- En tanto tienen carácter prescriptivo, las expectativas de logros definen la responsabilidad y el compromiso asumidos por el sistema educativo y sus diversos agentes, en relación con los aprendizajes que se deben propiciar desde la escuela.
- Esta propuesta curricular jurisdiccional incluye expectativas de logros para cada área y cada ciclo de la EGB, las que se han elaborado a partir de la contextualización y especificación de las prescriptas en el Acuerdo Federal sobre Contenidos Básicos Comunes, que definen los aprendizajes que se esperan logren todos/as los/las estudiantes país en su tránsito por este Nivel educativo.

4.2. Los contenidos educativos

4.2.1. Qué son los contenidos

- En esta propuesta curricular se adopta un **concepto amplio y renovado de contenido educativo**, que supera la concepción tradicional que limitaba su alcance a los datos y conceptos provenientes de diferentes campos disciplinarios. Esto requiere asumir su complejidad y variedad, ya que abarcan conocimientos, valoraciones, actitudes, habilidades, métodos, procedimientos, etc. que se enseñan en la escuela tanto explícita como implícitamente.
- A los efectos de destacar la importancia de que esta variedad de contenidos sea considerada en forma explícita en el proceso educativo, se los diferencia en **contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales**. Sin embargo, hay que tener en cuenta que **en la práctica concreta deben presentarse de modo integrado**, tal como ocurre en las situaciones reales.
- Los **contenidos conceptuales** comprenden el conjunto de hechos, conceptos y teorías que configuran los diferentes campos del conocimiento, sistematizados y organizados para explicar objetos y fenómenos.
- Los **contenidos procedimentales** comprenden estrategias, habilidades, reglas, técnicas, métodos, etc. que se emplean para producir el conocimiento en cada una de las áreas, o para operar sobre objetos y conceptos. Incluyen estrategias cognoscitivas generales, válidas para abordar distintos campos conceptuales; modos de aproximación específicos de cada disciplina a su objeto de estudio, y habilidades instrumentales que posibilitan el «saber hacer», el «saber actuar» sobre la realidad y el «saber utilizar» funcionalmente los aprendizajes realizados.
- Los **contenidos actitudinales** comprenden actitudes, valoraciones y disposiciones significativas para el desarrollo de las personas, la interacción social y el aprendizaje.

4.2.2. Acerca de la selección de los contenidos

- La selección de los contenidos propuestos en este diseño curricular se ha hecho a partir de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, los que se han especificado, reorganizado y complementado en función del marco político-pedagógico adoptado por la Provincia y teniendo en cuenta las características del propio contexto.
- Los **criterios que orientaron la selección** de los contenidos propuestos son los siguientes:
 - **Relevancia sociocultural:** se han seleccionado contenidos que posibilitan a los/as alumnos/as la comprensión de los problemas críticos de cada comunidad y que promueven la mejora de la calidad de vida, priorizando aquellos cuyo aprendizaje sólo puede ser logrado en el ámbito escolar.
 - **Funcionalidad:** se han seleccionado contenidos que permitan establecer múltiples articulaciones con otros contenidos, que puedan aplicarse en diversas situaciones,

que sean herramientas útiles para comprensión de la realidad y para resolver problemas reales o simulados; que favorezcan o sean requisitos para el aprendizaje de otros contenidos y que contribuyan a la adquisición de las competencias previstas por las expectativas de logros.

- **Actualización disciplinar:** se han seleccionado los contenidos teniendo en cuenta el estado actual de avance del conocimiento en cada área, y procurando que constituyan un aporte a la comprensión del modo en que se elaboran nuevos conocimientos. Esto implica su presentación como productos no acabados de un proceso de carácter histórico y la necesidad de su constante revisión, en función de este criterio.
- **Significatividad psicológica:** A partir de este criterio se han seleccionado contenidos adecuados a las características evolutivas y a las necesidades de los/as estudiantes, para que puedan relacionarlos en forma sustantiva con lo que ya saben y con sus intereses, lo que hace posible el proceso de construcción del conocimiento.

4.2.3. Acerca de la organización y secuenciación de los contenidos.

- En esta propuesta, los contenidos se presentan **organizados en áreas curriculares**. En cada área, los contenidos conceptuales se organizan, por año escolar, en torno a ejes seleccionados teniendo en cuenta:
 - la relevancia social y disciplinar de los contenidos que articulan;
 - su adecuación a las características evolutivas, las necesidades y los intereses de los/as alumnos/as;
 - la posibilidad de conformar, a partir de los contenidos así organizados, unidades de trabajo factibles de ser llevadas a la práctica en el aula.
- En la mayor parte de las áreas, los ejes que se presentan son comunes a todos los ciclos. En algunas, se introducen variaciones de un ciclo a otro, en función de la especificidad de los aprendizajes previstos para cada período.
- Los contenidos procedimentales específicos, es decir, los que refieren a temáticas particulares, se distribuyen en cada uno de los ejes, en función de los contenidos conceptuales con los que se relacionan.
- Los contenidos procedimentales generales, es decir, aquellos que se articulan con todos o gran parte de los contenidos conceptuales de un área, se organizan por ciclo, para cada área curricular.
- Los contenidos actitudinales propuestos se presentan en forma general por área y para todo el Nivel. Se organizan en función de ámbitos de desarrollo de competencias, que son los siguientes: personal, sociocomunitario, científico-tecnológico y de la expresión y comunicación.
- Los contenidos se presentan secuenciados con el objeto de orientar la profundización y ampliación de los aprendizajes. Los criterios utilizados para la secuenciación de contenidos varían según el tipo de contenido de que se trate y las especificidades de cada área.

- En términos generales, los contenidos se han secuenciado:
 - Partiendo de los que se consideran requisitos o fundamentos para el aprendizaje de otros.
 - Avanzando progresivamente hacia aquellos cuyo aprendizaje requiere considerar mayor cantidad de variables para el análisis, niveles de sistematización, formalización y generalización más elevados o experiencias más complejas para su tratamiento.
 - Considerando las posibilidades cognoscitivas, afectivas, motrices y lingüísticas de los/ las estudiantes, así como las necesidades y los intereses de cada grupo de edad.
 - Atendiendo a la articulación horizontal de los contenidos de las distintas áreas, de modo de posibilitar el tratamiento de temáticas que requieren la integración de conceptos provenientes de varias de ellas.
 - Avanzando desde aproximaciones globales hacia la sistematización de los aportes específicos de las diferentes disciplinas.

4.2.4. Acerca de la transversalidad

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

Estos contenidos son transversales porque:

- se requieren, como instrumentos o condiciones básicas, para el aprendizaje de los contenidos de todas y cada una de las áreas curriculares;
- los contenidos específicos de cada área curricular proporcionan los contextos que los conectan con experiencias concretas;
- su aprendizaje debe ser asumido como responsabilidad compartida por todos los miembros del equipo docente y propiciado a través de todas las actividades en las que participan los alumnos, sean de carácter curricular o institucional.

En el caso del **aprendizaje de la lengua**, escuchar, hablar, leer, escribir, son macro-habilidades empleadas - con distinto énfasis - en todas las áreas curriculares. Por ello, es fundamental perfeccionar, desde cada una de dichas áreas, la comprensión y la producción de discursos orales y escritos, para desarrollar las capacidades de representación y comunicación a través del lenguaje. Los discursos y textos a través de los cuales se transmiten los diversos contenidos tienen formas convencionales (informes, exposiciones, descripciones, crónicas de procesos, debates, argumentaciones, definiciones). Estas se aprenden a partir de su uso y análisis en las distintas áreas curriculares y en la misma convivencia, y se sistematizan en el área de Lengua.

Los **procedimientos propios del pensamiento lógico, reflexivo y crítico** son, también, empleados en las diversas áreas curriculares. En este sentido, son fundamentales el aporte de la matemática, cuyas formas de razonamiento y comunicación permiten modelizar y resolver problemas propios de todas las áreas, y el de la lógica, cuyos lenguajes, conceptos y métodos son instrumentos que favorecen la comprensión y el tratamiento de los contenidos de otras áreas.

La adhesión y la actuación en función de los valores que rigen la convivencia - la solidaridad, la libertad, el amor, el respeto por la vida, el respeto por las diferencias, la paz - deben ser estimuladas a partir del tratamiento de los contenidos de todas las áreas curriculares y en todos los momentos de la vida cotidiana en la escuela. Si bien la reflexión sistemática sobre ello está incluida en el área de Formación Ética y Ciudadana, desde todas las áreas curriculares y ámbitos institucionales se aportan experiencias que dan sustento a esta reflexión.

- Se propone además la configuración de ejes que permiten la reorganización de contenidos para el tratamiento de temas de demanda social, que requieren del aporte de diversos campos del conocimiento y de distintas instancias de la práctica institucional. Estos ejes articulan el tratamiento de problemas socialmente significativos y emergentes en el contexto de la escuela. Atraviesan las áreas de contenidos, la organización, las prácticas institucionales y los vínculos de la escuela con la comunidad. Atendiendo a los principios y criterios de la educación enunciados por la Ley Federal No. 24.195 en el artículo 5o. se proponen los tres ejes siguientes:

- La convivencia
- La salud
- El ambiente

En función de estos ejes, los PEI y PCI deberán explicitar los modos de incorporación y tratamiento de temas que resultan relevantes para trabajar sobre las problemáticas de la escuela y de su contexto. Teniendo en cuenta los principios y criterios antes citados, se deberán incluir, entre otros, los siguientes temas: la democracia, la paz, la no discriminación, el consumo, educación sexual, adicciones, educación vial, etc.

Su abordaje se realizará en el plano de las prácticas institucionales, de relación con la comunidad y en la enseñanza de los contenidos, requiriendo la formación de acuerdos en cada uno de estos ámbitos, para su efectiva implementación.

4.3. Las estrategias didácticas

- El encuadre pedagógico-didáctico que se plantea en este documento se traduce en **orientaciones para la selección, diseño, conducción y evaluación de las estrategias de enseñanza**, entendidas como los dispositivos que utiliza el/la docente para promover los procesos de aprendizaje de los/las alumnos/as.
- Estos criterios generales se especificarán en los apartados correspondientes al PEI y a las orientaciones para la elaboración de la planificación didáctica.
- En función de dicho encuadre, se requiere que las estrategias didácticas que se propongan:
 - Promuevan la actividad de los/as alumnos/as y la reflexión sobre dicha actividad. Esto contribuye a la construcción y reconstrucción conceptual y es imprescindible para el aprendizaje de los procedimientos propios de las distintas áreas curriculares.
 - Promuevan la interacción entre los conocimientos previos de los/las alumnos/as y los nuevos contenidos a aprender.
 - Atiendan a la diversidad individual y sociocultural, para conducir al logro de aprendi-

zajes equivalentes por parte de niños/as y jóvenes con distintas necesidades.

- Promuevan la resolución de situaciones problemáticas que remitan a la cotidianidad de los/as alumnos/as u otros ámbitos de su experiencia, y se vinculen con sus intereses, condición necesaria para que resulten significativas y para acercar el conocimiento escolar a la vida real.
- Reconozcan la potencialidad constructiva de los errores que se suscitan en los procesos de construcción de los conocimientos y procedimientos, ya que constituyen oportunidades privilegiadas para desarrollar procesos reflexivos y aprender.
- Permitan relacionar distintos campos del conocimiento, de modo sustantivo y no forzado, para evitar los abordajes fragmentados, las superposiciones y las reiteraciones en la enseñanza.
- Aborden de modo integrado la enseñanza de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, aún cuando pueda estar focalizada en el aprendizaje de un tipo de contenidos.
- Tomen en cuenta, de modo explícito, el carácter transversal del aprendizaje de la lengua; de los procedimientos propios del pensamiento lógico, reflexivo y crítico, y de los valores que rigen la convivencia.
- Tomen en cuenta de modo explícito, cuando sea pertinente, el abordaje de temas que requieran tratamiento transversal, conforme se los defina en el PEI, a partir de los ámbitos de problemas planteados en esta propuesta.
- Asuman diversas modalidades de organización, tales como proyectos, talleres, laboratorios, seminarios, investigaciones etc., que permitan integrar el saber y el saber hacer.
- Estimulen el trabajo en grupo, favoreciendo la comunicación, el intercambio, la confrontación y la discusión de ideas, opiniones, experiencias y modos de resolución, entre todos los participantes, en un marco de respeto por las opiniones y producciones de los otros.
- Atiendan a la motivación de los/as alumnos/as y estimulen su curiosidad, procurando que experimenten entusiasmo y placer al aprender, actitudes básicas para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.
- Constituyan un instrumento apropiado para la evaluación permanente de los procesos de aprendizaje de los/las alumnos/as.

4.4. La evaluación educativa

- En este diseño curricular se concibe la evaluación educativa como un proceso continuo y complejo de valoración de las situaciones pedagógicas y de sus resultados, cuya función es favorecer la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje, para informar la toma de decisiones que orienten su mejoramiento.
- En la evaluación educativa, así concebida, se diferencian dos dimensiones básicas:
 - La **dimensión formativa**: apunta a proporcionar una comprensión lo más profunda

posible de las prácticas educativas, de sus efectos y de los factores que las condicionan.

Esta dimensión **tiene como referentes a las expectativas de logros**, en tanto éstas definen la direccionalidad del proceso educativo y expresan la responsabilidad y compromiso de los agentes educadores. Desde esta dimensión, las características del contexto social, la organización del sistema educativo en general y de cada escuela en particular, el propio diseño curricular, los vínculos que se establecen en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, las formas de enseñar y hasta la evaluación misma, entre otros, se convierten en objeto de la evaluación, en tanto actúan condicionando los logros de los aprendizajes.

- La **dimensión vinculada con la acreditación de los aprendizajes**, es decir con la necesidad de constatar, en forma sistemática y periódica, el logro de los aprendizajes básicos estipulados para una etapa determinada. Tiene la función de verificar el cumplimiento del compromiso asumido por la institución educativa en relación con los aprendizajes de los/as alumnos/as y orientar decisiones respecto de su tránsito por el sistema.

Esta dimensión **tiene como referentes los aprendizajes definidos como prioritarios para un determinado período escolar**.

- Ambas dimensiones están estrechamente relacionadas, en tanto la dimensión formativa de la evaluación constituye el marco general que incluye y da significado pedagógico a las prácticas vinculadas con la acreditación de los aprendizajes.
- Toda evaluación tiene un **componente valorativo** que no se puede desconocer. Esto no implica que haya que renunciar a la rigurosidad, sino que es necesario construirla a través de la participación de todos los actores de la situación educativa, explicitando las escalas de valores que cada uno pone en juego al evaluar, consensuando criterios de evaluación y contrastando las apreciaciones de cada uno con las de los demás, incluidos los/as alumnos/as.
- La concepción de evaluación educativa por la que se ha optado en esta propuesta curricular, implica una **estrecha articulación entre la evaluación de procesos y la de productos**. Evaluar un proceso de enseñanza y aprendizaje implica anticipar sus posibles productos así como evaluar un producto da indicios acerca de la calidad del proceso. El enriquecimiento de las prácticas evaluativas supone dejar de asociar el carácter formativo de la evaluación a la evaluación de procesos y la acreditación a la evaluación sumativa o de productos.
- Los instrumentos y técnicas de evaluación deben valorarse según su adecuación con lo que se quiere evaluar. Se requiere combinarse para arrojar mayor comprensión sobre lo evaluado. Es recomendable privilegiar aquellos instrumentos que permiten apreciar las posibilidades de transferencia de los aprendizajes realizados en la escuela a situaciones reales y que den cuenta de la apropiación de los distintos tipos de contenidos, ya que es fundamental evaluar no sólo lo que el/la alumno/a sabe sino lo que puede hacer con lo que sabe.
- La información proporcionada por la evaluación constituye un **instrumento de comunicación** relevante entre los/las docentes y los/las alumnos/as, así como entre la institución escolar y los padres y las madres. El significado y los alcances de la escala de calificación adoptada en la normativa específica sobre evaluación, deberán ser compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa.

- Se entiende por **promoción** las decisiones en torno al pasaje de un/a alumno&a de un tramo a otro de la escolaridad. La promoción se enmarca en la evaluación, en tanto tal decisión se debe tomar en función del logro de aquellos aprendizajes para la acreditación que se priorizan en cada grado, ciclo o nivel, en articulación con otros aspectos vinculados con la integración y/o cumplimiento del/la alumno/a al sistema de normas de la organización escolar (asistencia, disciplina, etc.).
- Los criterios de promoción adoptados por la Provincia se incluirán en la normativa específica correspondiente y tendrán carácter transitorio, hasta tanto en el Consejo Federal de Cultura y Educación se suscriba el Acuerdo General sobre Promoción, estipulado en el Acuerdo Federal Documento A8 «Criterios para la planificación de Diseños Curriculares Compatibles».

5. LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

5.1. El nivel institucional

El lugar central que se otorga al proyecto educativo institucional, en este proceso de transformación curricular, no reposa exclusivamente en la institución escuela como única responsable del éxito o fracaso del proyecto educativo que plasma éste curriculum. Existe una corresponsabilidad entre las autoridades político educativas que orientan el proyecto curricular provincial y las escuelas. Corresponde a los funcionarios y equipos técnicos de la Provincia dar dirección al proyecto global de Transformación Educativa para que la delegación de responsabilidades otorgadas a las escuelas se traduzcan en un proyecto curricular e institucional autónomo. Para su concreción la Provincia ha dispuesto:

- prever la asistencia permanente y diferenciada en función de las necesidades de las escuelas de manera de fortalecer su autonomía;
- flexibilizar los marcos normativos para que la gestión institucional atienda la heterogeneidad de los/as alumnos/as;
- fortalecer los equipos intermedios de conducción del sistema educativo, a fin que el desarrollo de los proyectos institucionales autónomos se integre en proyectos más amplios.

El tercer nivel de especificación es el que adecua las decisiones curriculares de los niveles precedentes a las características socioculturales de la comunidad donde está asentada la escuela. Permite, así, a la institución optar por las alternativas adecuadas para que sus alumnos/as logren los aprendizajes previstos en un marco de equidad. Por lo tanto la escuela deberá:

- responsabilizarse por la calidad y equidad de la enseñanza que imparte.
- aceptar que la posibilidad de transformación radica en la participación de todos los sectores involucrados de manera tal que el proyecto institucional y curricular sea el resultado de un proceso de negociación y consenso.
- considerar que la construcción del proyecto educativo institucional es una de las actividades de más alto contenido pedagógico. Implica una transformación del estilo de trabajo de la institución y pone en juego diversos tipos de aprendizajes.

5.2. El Proyecto Educativo Institucional

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es la herramienta esencial de la gestión de cada escuela, una práctica cotidiana que permite a los actores institucionales planificar sus acciones. Se concreta en una propuesta que establece prioridades, objetivos, lineamientos pedagógico-didácticos y un plan preciso de acciones para ser ejecutadas y evaluadas.

La institución prevé y diseña las acciones para :

- Garantizar el cumplimiento de la función educadora de la escuela, atendiendo a las características del contexto en el que está inserta.

- Establecer las líneas de acción para el logro de los objetivos propuestos en el diseño curricular provincial.
- Determinar los grados de responsabilidad de los distintos integrantes de la institución escolar, asignando roles, distribuyendo funciones y adaptando sus estructuras organizativas.
- Adecuar la organización de tiempos, espacios y agrupamientos, tanto para la elaboración del proyecto como para su puesta en marcha, desarrollo, seguimiento y evaluación.
- Promover la reconstrucción conjunta de la identidad institucional y del proceso de trabajo, apoyados en la comunicación, las relaciones profesionales, la colaboración, el trabajo conjunto y la coordinación.

En el marco del PEI se despliega el proyecto curricular, eje vertebrador que orienta la función social de la escuela y los proyectos específicos.

Orientaciones para la elaboración del PEI

En la formulación de un proyecto, los componentes a considerar son:

Explicitación de la situación institucional

El proyecto educativo institucional requiere ser revisado, ajustado y resignificado, tanto en el inicio de cada año escolar como en su desarrollo.

Un plan institucional debe sustentarse en información válida, de manera tal que los propósitos que lo direccionan sean expresión de su interacción con el contexto de la escuela.

La fase inicial de este proceso debe poner en cuestión lo hecho y lo que se está haciendo, además de reconocer problemas no detectados que puedan condicionar la marcha del mismo, considerando las características actuales en cuanto a:

- la historia de la institución,
- el marco normativo,
- las prácticas habituales,
- los proyectos realizados,
- su inserción comunitaria,
- sus recursos humanos y materiales,
- las características de los grupos sociales que la conforman,
- otras que se consideren pertinentes.

La explicitación de la situación permitirá conocer cuáles son las fortalezas y debilidades de la escuela.

El análisis de la situación institucional debe orientar las decisiones que se adopten en torno a dos dimensiones interrelacionadas: la curricular y la de gestión y organización.

Toma de decisiones en las dimensiones curricular y de gestión y organización.

Se trata de priorizar los problemas relevantes y seleccionar los aspectos sobre los que habrá que intervenir, dando lugar a proyectos específicos, con compromisos de acción para llevarlos a cabo.

Evaluación del PEI

El PEI es propio y singular de cada escuela, y se torna marco de referencia para la resolución de la vida institucional. En él deberán justificarse permanentemente las decisiones que toma la escuela. En ese sentido, la dinámica del PEI hace de su elaboración un proceso permanente, y requiere, por lo tanto, procesos continuos de evaluación. Debe replantearse integralmente al principio de cada período escolar, y evaluarse en intervalos más breves (bimestral o trimestralmente, por ejemplo), con instrumentos que deberán preverse en el mismo PEI.

5.3. Actores y roles

Pueden participar de la elaboración y desarrollo del PEI los/las docentes, los/las alumnos/as, los/las directores/as, los/as supervisores/as, el personal no docente, los padres y las madres, los/as representantes de organizaciones de la comunidad, los/as vecinos/as, otras instituciones educativas, etc.

Los roles de cada uno quedan expresados en el PEI a partir de consensos alcanzados.

En este Diseño se hace referencia a algunos de los actores.

5.3.1. Los/as supervisores/as

Participan de la conducción del sistema, desempeñando un rol clave como coordinadores/as y articuladores/as, intermediando entre los niveles centrales de gestión educativa y las instituciones escolares. Desarrollan su tarea en cuatro ámbitos:

1. El político- educativo: informan y asesoran a los organismos de conducción, brindando insumos para la toma de decisiones.
2. La institución escolar: ejercen la conducción, coordinando los equipos directivos de su zona, observan y analizan las prácticas escolares, intervienen en la toma de decisiones para destrabar conflictos, impulsan iniciativas, orientan la búsqueda de recursos y estrategias técnico pedagógicas, fortalecen el desarrollo de los proyectos institucionales y contribuyen a la evaluación de la implementación del PEI.
3. La zona de supervisión: coordinan los proyectos institucionales, promueven e impulsan proyectos en red, animan y dinamizan los intercambios y orientan la toma de decisiones.
4. Los equipos de supervisión: participan en la planificación, elaboración colectiva de los objetivos de la gestión y proponen nuevos proyectos, considerando las necesidades y tendencias de la región y de la provincia.

5.3.2. El equipo directivo

Las tareas directivas tienen una naturaleza y características propias claramente diferenciadas de las docentes. La participación en la toma de decisiones de todos los grupos que conforman la comunidad escolar, exigen un estilo de conducción democrático. De allí que se considere que la dirección debe ser una tarea de equipo.

El equipo de dirección se caracterizará por :

- ejercer un liderazgo académico,
- tener habilidades para la relación interpersonal que le permita percibir las demandas expresadas por padres/madres, alumnos/as y otros grupos de la comunidad y articular las respuestas acordes a las mismas
- Actuar con autonomía para gestionar los cambios o modificaciones que se propone el proyecto institucional

El directivo es el/la educadora que articula los equipos docentes y los recursos de la escuela para centrar la tarea institucional en lograr que el conjunto de los/as alumnos/as alcancen exitosamente los aprendizajes escolares previstos. Es el principal animador de la gestión integral de la institución en las tareas de asesoramiento, mediación y facilitación de la autonomía institucional y coordinación de grupos de trabajo.

Los roles que deberá desempeñar son:

- supervisar la elaboración, desarrollo y evaluación del PEI y el PCI, y generar el debate en torno a los resultados escolares, orientando consecuentemente las acciones de la escuela.
- conducir la institución, procurando el desarrollo de la profesionalidad docente y posibilitando el liderazgo compartido.
- realizar las gestiones que viabilicen las innovaciones propuestas en el curriculum de la escuela.
- coordinar las acciones de articulación necesaria entre los tres ciclos de la EGB y con otros niveles.
- coordinar la tarea de la institución con la de otros/as directores/as y supervisores/as de la zona.

5.3.3. El equipo docente

La intervención del/la docente tiene un papel esencial e insustituible en la creación de las condiciones que posibiliten la concreción del proceso educativo.

Esto supone un/una docente que capaz de planificar el proceso de enseñanza, de orientar y conducir los aprendizajes de los/as alumnos/as.

El/la docente:

- Selecciona adecuadamente la secuencia y la forma de trabajo para desarrollar los contenidos.

- Reflexiona y hace reflexionar a los/las alumnos/as sobre los procedimientos empleados.
- Incentiva la puesta en común de las tareas llevadas a cabo y las discusiones en torno de las mismas.
- Acompaña y guía a los/las alumnos/as en sus aprendizajes de los contenidos, y contribuye a que tomen conciencia de esos aprendizajes.
- Selecciona las propuestas didácticas acorde con los objetivos que se pretende alcanzar (trabajo expositivo, interrogativo, de discusión colectiva, de investigación, de ejercitación, fichas de autoaprendizaje, uso de textos, etc.) que se alternarán con la resolución de problemas (con instancias de trabajo individual, de trabajo grupal y de interacción entre pares).
- Genera un clima respetuoso de las ideas, ameno y abierto a discusiones y preguntas, atendiendo a las diferentes individualidades y seleccionando los materiales (concretos, gráficos y tecnológicos) que mejor se ajusten al desarrollo previsto y al nivel de los alumnos y las alumnas.
- Brinda la información necesaria para que los alumnos y las alumnas amplíen sus esquemas de conocimiento.
- Evalúa los procesos de aprendizaje y facilita a sus alumnos/as la evaluación de los procesos de construcción de los aprendizajes.
- Intercambia con los demás miembros del equipo docente información acerca de los procesos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas.
- Informa a las familias sobre los aprendizajes de los alumnos y las alumnas.
- Considera las características del entorno, especialmente de las familias y la comunidad, para incorporarlas a la tarea pedagógica, creando instancias de trabajo articulado.
- Evalúa su propia tarea.
- Conoce y contribuye a mejorar y emplear crítica y creativamente las propuestas didácticas compartidas por los/las docentes de la institución.

5.3.4. *El/la coordinador/a de ciclos*

Sus funciones generales son:

- Resguardar la unidad de la EGB, construyendo la identidad del ciclo, independientemente de su localización.
- Orientar, evaluar, articular y supervisar las tareas pedagógicas y técnicas en el ciclo.
- Coordinar los proyectos de orientación y tutoría.
- Planificar con la Dirección y otros/as coordinadores/as la articulación entre ciclos y/o niveles.
- Organizar la participación del ciclo en el PEI y otros proyectos.

La función de coordinador/a de ciclo podrá ser desempeñada por integrantes del equipo de di-

rección en EGB 1 y EGB 2. En la etapa de transición, para el tercer ciclo, se designará un/una coordinadora, atendiendo a la necesidad de fortalecer la construcción de la identidad del ciclo.

5.4. El Proyecto Curricular Institucional

El Proyecto Curricular, refleja el proceso de toma de decisiones adoptadas y priorizadas por el PEI. Es el instrumento de que disponen los actores escolares para concretar las decisiones en cuanto a los medios y las características de la intervención pedagógica. En él y a través de él se concretan las prescripciones y orientaciones propuestas en este diseño curricular provincial.

Existen diferentes caminos que posibilitan la elaboración del PCI. Cada institución optará por el camino que considere más apropiado a su realidad y necesidades, lo que permite:

- Especificar y contextualizar su planificación
- Sistematizar, explicitar y comunicar la propuesta didáctica
- Otorgar racionalidad y eficiencia a la práctica docente
- Manejar con equilibrio el corto y mediano plazo
- Facilitar el seguimiento y continuidad del proceso
- Articular y dar coherencia a la actuación docente

El Proyecto Curricular deberá adaptar las expectativas de logros, la organización y secuenciación de contenidos, las estrategias didácticas y los momentos y formas de evaluar para cada uno de los ciclos y años, atendiendo a la heterogeneidad individual y sociocultural.

Teniendo como base la propuesta curricular de la Provincia, atenderá cuestiones que reflejen la singularidad del proyecto pedagógico didáctico consensuado en relación a :

Priorizar unas expectativas de logros por sobre otras,

El diagnóstico del grupo de alumnos/as, de cada grado, ciclo y nivel, teniendo en cuenta los saberes, lenguaje, modelos de conducta, representaciones del mundo y valores de que son portadores. Permite realizar acuerdos iniciales sobre el qué: clarificación de expectativas de logros y priorización de contenidos medulares.

Organizar y contextualizar los contenidos

Tomando en cuenta los resultados del diagnóstico, se seleccionarán, organizarán y, eventualmente, se incorporarán contenidos que permitan responder a los requerimientos específicos de su medio socio cultural.

Incluirá la organización de contenidos por ciclo, a partir de ejes, ideas básicas, situaciones problemáticas u otras alternativas de organización consensuadas por los/las docentes, y establece criterios generales para la secuenciación de dichos contenidos del ciclo año por año.

Definir los temas a partir de los cuales se abordarán los ejes transversales

Desagregará dichos ejes en problemáticas específicas acordes con el contexto en la que la institución está inserta, con sus propias características y con las de los grupos escolares que la conforman, procurando ofrecer oportunidades de aprendizaje equivalente a todos los/las alumnos/as.

Explicitar las estrategias didácticas y metodológicas que adoptará el proyecto curricular

Esto supone señalar para cada grado y ciclo los criterios de intervención didáctica para favorecer aprendizajes significativos.

Teniendo como base los marcos de referencia del curriculum, y las características, necesidades y posibilidades de los/as alumnos/as

La discusión y descripción de cada uno de los aspectos señalados permite tomar decisiones sobre la propuesta didáctica que caracterizará a cada ciclo. Deberá tenerse en cuenta que los modelos de intervención no son únicos y generalizables para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje - Deberá considerarse

- la diversidad individual y socio - cultural de los/las alumnos/as
- el enfoque didáctico específico de cada área
- las alternativas de organización de contenidos por las que se opte

Organizar espacios, tiempos y agrupamientos

La gestión del curriculum en la escuela implica tomar decisiones acerca del uso del espacio, la distribución del tiempo y la constitución de diferentes modalidades de agrupamiento de los actores.

- El PCI debe contemplar una concepción de espacio institucional flexible, que incluya escenarios diversos, acordes con las tareas emprendidas y los objetivos perseguidos, y lo suficientemente funcional como para que su propia configuración varíe según lo requieran las actividades planteadas, y el nivel evolutivo de los/as alumnos/as.
- La institución y cada aula tienen que ofrecer un ámbito que permita a los/as estudiantes ponerse en contacto con diversos materiales y actividades capaces de favorecer variados aprendizajes.
- El tiempo es un recurso que es posible administrar en función de las características del proyecto curricular de la institución. El PCI deberá prever unidades de tiempo variables, tanto para el trabajo didáctico como para el institucional. Las tareas que los/as estudiantes realizan en horarios diferentes de los de la jornada escolar y/o en otros ámbitos de la comunidad, en tanto se incluyan como parte de la propuesta educativa y sean programadas u orientadas desde la institución, también forman parte del tiempo y de los espacios escolares.
- Deberá incluir diversas modalidades de agrupamiento que amplíen y diversifiquen las posibilidades de interacción.

Prever los criterios y oportunidades de evaluación

El PCI deberá considerar la dimensión formativa del proceso evaluativo y la vinculada con la acreditación de los aprendizajes

Dará pautas para la selección de estrategias de evaluación y determinará momentos para la toma de decisiones vinculadas con la acreditación y la calificación.

Establecerá las instancias formales e institucionales a través de las cuales se informará a los/as alumnos/as y sus familiares sobre los aprendizajes realizados.

Definirá los aprendizajes básicos para la acreditación en cada grado.

Articular acciones

La planificación de las acciones de toda la institución deberá favorecer la articulación intra ciclos y entre niveles, poniendo de manifiesto la unidad pedagógica que subyace a estas divisiones.

La articulación se concreta a través de:

- la participación en proyectos curriculares conjuntos que atraviesen más de un ciclo
- la definición de criterios comunes para el abordaje pedagógico en un área curricular a través de los diferentes ciclos y grados
- el uso de espacios físicos comunes en forma simultánea
- una distribución del tiempo que posibilite integraciones entre alumnos/as y docentes de los distintos niveles y ciclos
- la elaboración de instrumentos para el seguimiento de los/as alumnos/as y sus experiencias grupales a través de los distintos ciclos y niveles
- la participación conjunta en la elaboración de normas de convivencia en instituciones que coexistan más de un nivel de enseñanza.
- la promoción de canales de comunicación y modelos de gestión de la información que interconecte instituciones y actores de los diferentes niveles de enseñanza
- la discusión y construcción de consensos entre instituciones de un mismo nivel y de otros niveles que comparten problemáticas de contexto, acerca de los enfoques pedagógico-didáctico que orientan los procesos de enseñanza
- la participación de docentes de los diferentes niveles en la elaboración de proyectos y/o experiencias educativas que contemplen el uso de diferentes espacios interinstitucionales

La articulación entre diversas instituciones es uno de los modos posibles para disponer ámbitos, espacios y recursos, multiplicando los que ya existen en cada una. La escuela debe funcionar como nudo en una red social, ya que es el sitio privilegiado para llegar a los/as niños/as que son parte de la comunidad, y para la articulación de acciones en relación con ellos.

De igual modo, la vida cotidiana del barrio, los vecinos, la ciudad o el pueblo contribuyen a dar sustancia y significatividad a los aprendizajes que se realizan en la escuela.

Se establece así una doble corriente, donde la escuela y el/la docente establecen los enla-

ces que conectan los aprendizajes con la vida real y sus problemas; y la comunidad dispone de un lugar privilegiado para acceder a niños, jóvenes y sus padres, ya que muchos de los problemas que aparecen en las escuelas sólo pueden resolverse a través del concurso de múltiples servicios (por ej. atención de alumnos/as con necesidades educativas especiales, violencia, cuidado de la salud, etc.)

Muchos de los aprendizajes que realizan los/as alumnos/as encuentran su razón y aplicación en diversas funciones sociales, instituciones, personas con quienes pueden interactuar, enriqueciendo así sus experiencias educativas.

El PEI deberá establecer:

- la ubicación de la institución dentro de la red, indicando con que instituciones mantendrá vínculos;
- los dispositivos a través de los cuales establecerá dichos vínculos y responderá a los requerimientos de otras instituciones o planteará sus propias demandas, con rapidez y agilidad;
- los proyectos o tareas definidos por el propio PEI, para la escuela o para algunos de los proyectos de aula, con los que el aporte de estas instituciones se articula;
- los responsables de generar y sostener estas relaciones.

6. EL PROYECTO DE AULA

El Proyecto Curricular Institucional, elaborado en forma colectiva y con criterios acordados y comunes, enmarca la planificación y la toma de decisiones pedagógico-didácticas que los/as docentes llevan a cabo durante el año escolar en relación al ciclo y a cada grupo específico de alumnos y alumnas. A su vez, la tarea de planificación realizada por cada docente enriquece la propuesta curricular institucional, que debe ser revisada y ajustada a lo largo del año escolar, en reuniones periódicas organizadas para tal fin.

El proyecto de aula es el plan de trabajo del/de la docente. Para atender a la diversidad individual y grupal de los/as alumnos/as se requiere la realización de un diagnóstico pedagógico que oriente sus acciones.

6.1. El diagnóstico pedagógico

El diagnóstico pedagógico de los/as alumnos/as intenta determinar entre otros los siguientes aspectos:

Individuales

- Los saberes y competencias con los que cuenta cada uno.
- Sus estrategias cognitivas y su estilo de aprendizaje.
- Sus estilos para acercarse a los objetos de aprendizaje y para relacionarse con los docentes.
- Sus habilidades, intereses, dificultades, etc.
- Problemáticas personales que puedan incidir en su desempeño escolar.

Grupales

- Los subgrupos constituidos y sus relaciones entre ellos.
- Los liderazgos y otros roles que se jueguen.
- Las experiencias previas de trabajo institucional, con otros grupos y personas de la escuela y la comunidad.
- Necesidades derivadas de problemáticas sociales o culturales (necesidades básicas insatisfechas, ruralidad, multilingüismo, etc.).

El diagnóstico permite definir los pasos a seguir, los recursos y estrategias didácticas a utilizar para favorecer la construcción de los aprendizajes.

El proyecto de aula parte de las conclusiones diagnósticas e incluye precisiones acerca de qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Es el proyecto que prepara el docente para trabajar durante un año escolar con unos/as alumnos/as concretos/as en una determinada institución, anticipando y diseñando las estrategias de enseñanza en un plan flexible que debe ser perma-

nentemente evaluado.

El proyecto de aula se organiza a través de la elaboración de la planificación didáctica, y debe ser compatibilizado y coordinado con los otros proyectos de aula y el PEI.

6.2. Orientaciones para elaborar la planificación didáctica

A partir de las expectativas de logros y de la secuenciación de contenidos presentados en este diseño curricular, y teniendo en cuenta los criterios y decisiones tomados en el PCI, el/la docente elaborará su proyecto de trabajo anual y las unidades de trabajo que éste incluye.

Las unidades de trabajo constituyen agrupamientos de contenidos que pueden estar organizados en función de ejes, ideas básicas o problemas y prevén formas diversas para su trabajo en el aula.

La planificación didáctica debe contemplar:

- La formulación de los objetivos anuales y de unidad de trabajo a partir de las expectativas de logros del ciclo.
- *La reorganización de los contenidos en función de los ejes, ideas básicas o problemas seleccionados, tomando en cuenta el PEI y el PCI.*
- Estos contenidos pueden corresponder a un área y/o articular diferentes áreas curriculares. La relación entre contenidos de una misma área curricular o de diferentes áreas curriculares contribuyen a la construcción de conocimientos amplios y profundos y permiten enriquecer los esquemas de conocimiento. Las relaciones entre contenidos han de establecerse de modo sustantivo, no forzado.
- La asignación del tiempo que se destinará al desarrollo de cada unidad de trabajo.
- La duración fijada para una unidad debe ser flexible; puede ser modificada en función del desarrollo del trabajo con los alumnos y las alumnas. Igualmente, es recomendable respetar en términos generales la asignación determinada, y recuperar en otras unidades el tratamiento de aquellas cuestiones que no hayan sido trabajadas en su totalidad.
- *La selección, organización y secuenciación de las actividades de aprendizaje, en función de los objetivos, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y las características de los alumnos.*
- La definición de los tipos de agrupamientos para el trabajo con las distintas actividades.
- El trabajo del grupo debe ser organizado según los objetivos, contenidos y tipo de actividad diseñada. Esto implica alternar diferentes modalidades de organización grupal. En algunos momentos la tarea puede ser resuelta de modo individual, en parejas, en pequeños grupos, en grupo total o con otros grupos.
- La selección de los recursos didácticos necesarios para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Al seleccionar los recursos didácticos se debe tener en cuenta:

- los contenidos a enseñar.

- las características grupales e individuales.
- la disponibilidad de materiales y posibilidades de acceso a los mismos en la institución.
- otras estrategias que dispone la institución para favorecer esos aprendizajes.
- La elaboración de las tareas de profundización, ejercitación y transferencia para que los alumnos y las alumnas realicen en la escuela y fuera de la escuela, particularmente en los hogares.

Al planificar estas tareas los docentes deberán:

- Considerar si los/as alumnos/as cuentan con el tiempo real para la realización de las tareas.
- Evaluar si las tareas pueden ser realizadas por los/as alumnos/as solos o necesitan de la ayuda de los padres.
- En este último caso, definir qué tipo de colaboración pueden brindarles y ofrecer orientaciones para colaborar en la realización de las tareas.
- Conocer si los/as alumnos/as tienen acceso a fuentes de información.
- Tener en cuenta si los/as alumnos/as fueron formados en la escuela para el manejo de estas fuentes.
- Conocer si los/as alumnos/as pueden movilizarse para la búsqueda de información.
- Considerar si hay otros (otros alumnos o miembros de la comunidad) que pudieran involucrarse en la actividad.
- Prever si hay otros espacios, dentro o fuera de la escuela, con actividades que permitan abordar adecuadamente la problemática.
- La selección y organización de las actividades de evaluación.

Para el diseño de estas actividades el docente tendrá en cuenta:

Con respecto a la **dimensión formativa** de la evaluación:

Para que el proceso de evaluación sea comprendido y compartido por docentes y alumnos/as de modo que contribuya al mejoramiento del proceso de enseñanza y de los aprendizajes logrados, es necesario que:

- Se exprese con claridad la finalidad que se persigue con la tarea o producto esperado. Los alumnos y las alumnas deben tener claro lo que se espera de ellos cuando se les pide que investiguen algo, que analicen o que discutan. La comparación de sus representaciones con las del docente sobre los alcances de la tarea disminuye el riesgo de fracaso y permite acordar los criterios de evaluación en función de las posibilidades de cada grupo.
- Explicitar y construir con los/as alumnos/as los indicadores con los que van a ser evaluados, para favorecer su propia autoevaluación
- Los/as estudiantes puedan anticipar o representar la tarea a desarrollar. La anticipación permite evaluar desde el comienzo el impacto de una decisión particular sobre

la tarea total. Lleva al alumno/a a considerar su trabajo como una serie de tareas que se combinan y secuencian. Los/as niños/as más pequeños/as anticiparán tareas sencillas y a medida que avancen en sus posibilidades podrán diseñar procesos de trabajo que involucren diferentes tareas. Tener una imagen del proceso permite evaluarlo en su transcurso.

- Se planifique y se controle la ejecución de la tarea. El/la alumno/a aprende principios de orden, selecciona una secuencia de tareas, y mientras las realiza las va ajustando. Esta etapa exige la reflexión sobre la actividad.

*Con respecto a la dimensión vinculada con la **acreditación**:*

En el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje existen diferentes momentos en los que se evalúa con el objetivo de acreditar los aprendizajes logrados.

Para la acreditación es necesario:

- Tener una definición clara de los aprendizajes a acreditar y comunicarla a los alumnos y las alumnas, quienes deben saber para qué hacen lo que hacen y qué se espera de ellos.
- Elaborar situaciones de evaluación para la acreditación coherentes con los objetivos planteados y con las características de las actividades de aprendizaje.

7. PREGUNTAS PARA EVALUAR EL DESARROLLO DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

- ¿Se distribuye la información de modo que todos los integrantes de la institución puedan tener acceso a ella?
- ¿Se distribuyen los roles y tareas a asumir teniendo en cuenta las competencias de los distintos miembros en un contexto de relaciones colaborativas?
- ¿Se establecen con claridad los acuerdos y se intentan superar las controversias?
- ¿Se especifican colectivamente las normas de disciplina y convivencia?
- ¿Se evitan exclusiones de integrantes de la institución por motivos sociales, étnicos, religiosos, etc.?
- ¿Todos sus miembros tienen igualdad de oportunidades de expresar sus opiniones y de asumir responsabilidades y tareas?
- ¿Se establecen con claridad las prioridades para llevar adelante, en forma colectiva, proyectos educativos propios?
- ¿Se diseñan y ponen en práctica distintas estrategias pedagógico-didácticas?, ¿se realiza su seguimiento?, ¿se evalúan conjuntamente sus resultados?
- ¿Se fomenta el trabajo docente en equipo y el asesoramiento y apoyo entre los docentes de la institución?
- ¿Se generan espacios de trabajo en los que los/las docentes puedan analizar y reflexionar conjuntamente situaciones y problemáticas de la práctica docente y de los grupos escolares específicos?
- ¿Se solicita el asesoramiento y acompañamiento de los equipos de supervisión?
- ¿Se realizan acciones para lograr una organización administrativa y procedimientos eficaces que optimicen el tiempo destinado a la tarea pedagógica?
- ¿Se elaboran proyectos y realizan actividades que involucren varios cursos, ciclos y/o niveles?
- ¿Se adoptan modalidades de agrupamiento diversas, tanto de alumnos y alumnas como de docentes, según los objetivos y ámbitos de intervención en el cual se desarrollará la tarea planificada?
- ¿Se adapta el uso de tiempos y espacios institucionales de una manera flexible y adecuada a las características del trabajo?
- ¿Se realizan las adaptaciones pedagógico-didácticas adecuadas para atender a la diversidad?
¿Se reorganizan los recursos?
- ¿Se realiza un seguimiento y evaluación permanente de los procesos y resultados de aprendizaje de los grupos y de los alumnos y las alumnas?
- ¿Se brinda a las familias información específica acerca de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas?

- ¿Se dan a conocer a la comunidad las tareas, procesos y resultados del trabajo institucional?
- ¿Se crean espacios de participación de las familias para el desarrollo de proyectos pedagógicos y para el abordaje conjunto de los problemas cotidianos del funcionamiento escolar?
- ¿Se recurre a la comunidad para la búsqueda de recursos, fuentes y aportes que contribuyan al desarrollo de proyectos?
- ¿Se establecen vínculos con otras instituciones, realizando intercambios de experiencias y recursos?
- ¿Se elaboran propuestas curriculares propias, a partir de las necesidades y demandas particulares de la institución y sus miembros?
- ¿Se considera e incorpora el abordaje de contenidos relacionados con el contexto en el que está inserta y/o las demandas y necesidades de los grupos escolares que la conforman?
- ¿Se difunden y analizan en el interior de la institución los cambios, las problemáticas y acciones de la comunidad?
- ¿Se evidencia el cumplimiento de los objetivos a través de las acciones institucionales en las competencias de todos los alumnos y alumnas a su egreso?
- ¿Se generan instancias de capacitación y perfeccionamiento docente, teniendo en cuenta las necesidades institucionales y profesionales de los docentes?
- ¿Se realizan procesos de seguimiento institucional que permitan evaluar el desarrollo y los resultados de sus proyectos y realizar los ajustes necesarios?

8. LOS ESPACIOS CURRICULARES

8.1. Caracterización y tipos de espacios

Los contenidos educativos se distribuyen en espacios curriculares, cuya combinación conforma la organización de este currículum. Los espacios curriculares:

- delimitan el conjunto de contenidos educativos -provenientes de uno o más campos del saber y del quehacer socio-cultural-, seleccionados por la Provincia y por las instituciones, para ser enseñados y aprendidos durante un segmento del tiempo escolar, y articulados en función de criterios (epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, etc.) que les dan coherencia interna,
- adoptan alguna forma de organización curricular: materia, taller, seminario, laboratorio, entre otras posibles;
- están a cargo de uno o más docentes con formación específica en el o los campos de conocimiento que incluye;
- constituyen una unidad autónoma de acreditación.

Esta propuesta incluye espacios curriculares de dos tipos: de definición provincial y de opción institucional

8.1.1. Espacios curriculares de definición provincial

Comprenden a los CBC reorganizados en los espacios curriculares que la Provincia considera pertinentes. Estos espacios que nucleán contenidos que formarán parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los/as alumnos/as que cursen la EGB en esta Provincia, son los siguientes:

Lengua
 Matemática
 Ciencias Sociales
 Ciencias Naturales
 Tecnología
 Lengua Extranjera (Segundo y Tercer Ciclo)
 Educación Artística
 Educación Física
 Formación Ética y Ciudadana
 Proyectos, Orientación y Tutoría (Tercer Ciclo)

Proyectos, Orientación y Tutorías

La función orientadora debe estar presente en toda la EGB y ser asumida como tal por todo el equipo docente. En el Tercer Ciclo adquiere una relevancia particular debido a las características y necesidades de los destinatarios/as de este ciclo: púberes, adolescentes y -en algunos casos- adultos jóvenes.

Para cumplir esta función, se ha dispuesto de un tiempo y espacio específicamente destinados a desarrollar proyectos centrados en la tarea de orientación de los alumnos/as.

En el espacio de Proyectos, Orientación y Tutorías de la EGB3, la institución tiene la responsabilidad de:

- promover actividades que faciliten que los alumnos/as se conozcan mejor a sí mismos y a su comunidad de pertenencia;
- ampliar el horizonte de posibilidades acerca de las opciones que los alumnos/as pueden tomar en cuanto a estudios y/o trabajos, teniendo en cuenta que estas "elecciones" se construyen social y culturalmente, por lo que suelen estar fuertemente influidas por el origen social de los alumnos. La escuela puede favorecer el quiebre de estos estereotipos sociales, despertando inquietudes o mostrando posibilidades inexploradas.
- contribuir a la retención de los/as estudiantes que históricamente quedaban excluidos y a su mejor desempeño en el ámbito escolar, especialmente en una etapa en la que se amplía y complejiza el universo de conocimientos con los que toma contacto a partir de la escuela, y con el fin de que puedan concluir satisfactoriamente sus estudios obligatorios.

Si bien la orientación es responsabilidad de todos los docentes y parte de la tarea cotidiana de la escuela, es clave la figura del *tutor* a cargo de la coordinación de los proyectos de orientación. El tutor es el referente adulto por excelencia y desempeña un rol fundamental para asegurar ciertas continuidades y articulaciones con la EGB2 (especialmente en lo relativo a contención, estilo vincular, conocimiento de las particularidades y problemas de los alumnos, etc. en el tramo educativo en que se multiplican los docentes con los cuales el estudiante debe interactuar). Es además quien puede hacer de nexo con los demás docentes que tienen a cargo el mismo grupo de alumnos/as y quien organiza las actividades o coordina los proyectos que permitan abordar cuestiones relacionadas con los procesos de aprendizajes y con la construcción de alternativas con miras a decisiones que los alumnos/as deberán tomar al término de la EGB. En la elección de los tutores es importante considerar no sólo su formación específica sino también sus características y actitudes personales. Asimismo se tendrá en cuenta su concentración horaria en la institución, a fin de que pueda realizar adecuadamente su trabajo.

Esta tarea contribuye también al logro de un clima institucional de comprensión, respeto y contención favorecedor de mejores logros académicos.

En síntesis, la finalidad del trabajo en este espacio es que los alumnos/as puedan:

- ser orientados respecto de sus procesos de aprendizaje en las distintas áreas del conocimiento;
- ensayar el análisis de alternativas, la toma de decisiones y las consecuencias derivadas de ellas;
- conocer sus aptitudes, habilidades, intereses, aspiraciones, recursos y limitaciones como aspectos clave para fundamentar sus elecciones;

- establecer relaciones entre sus características personales y las diversas opciones educativas y laborales;
- informarse acerca de las exigencias, condiciones, oportunidades y probabilidades de futuros estudios o actividades laborales;
- descubrir oportunidades para el desarrollo de actividades vinculadas con la educación no formal que contribuyan a que se conozcan y se prueben a sí mismos en distintos espacios, contribuyendo así a las decisiones futuras que deban tomar,
- aprender a emplear constructivamente su tiempo libre y a participar en su comunidad.

Desde esta perspectiva, parte de los contenidos a trabajar en este espacio son, por ejemplo, los del Bloque 1 de Formación Ética y Ciudadana: *"Aprender a ser persona"*. Además, constituye una atractiva oportunidad para reflexionar y poner en juego valores y actitudes vinculadas con la participación y la cooperación, a través de tareas concretas que se encuadren en el PEI, así como para el trabajo en articulación con la comunidad. Conocerse, valorarse, observarse, ser capaz de criticarse, son capacidades básicas para desempeñarse en la vida e indispensables para tomar decisiones respecto del futuro personal..

Por otra parte, las experiencias y contactos directos de los estudiantes con alumnos/as de otras escuelas, de otros niveles educativos, etc. pueden favorecer la articulación con el Polimodal y con el mundo del trabajo.

8.1.2. Espacios curriculares de Opción Institucional

Estos espacios serán ofrecidos por las instituciones conforme a sus posibilidades, a los lineamientos planteados en este diseño curricular y a lo que se considere pertinente en su ámbito de influencia.

Las instituciones que cuenten con los recursos necesarios podrán diseñar estos espacios como instancias de opción para los/as alumnos/as, ofreciendo diversas alternativas entre las cuales puedan elegir según sus intereses, preferencias o proyectos personales.

Los proyectos a desarrollar pueden tener su origen en:

- un área, disciplina o un grupo de ellas, focalizando en este último caso las posibilidades de un trabajo multidisciplinario,
- demandas del grupo escolar o de la comunidad,
- la oferta particular que quiera hacer la institución según las características de su PEI.

Este espacio da también la posibilidad de trabajar realizando diversos agrupamientos de alumnos, atendiendo a la vez a sus intereses.

A continuación se presentan - a título de ejemplo - algunas alternativas:

- intensificación de Lengua Extranjera o inclusión de una segunda;
- profundización de los CBC correspondientes a alguno de los capítulos;
- proyectos que integren contenidos de distintos capítulos de CBC (ej. Proyecto sobre Educación Ambiental, que integre contenidos de Cs. Sociales -bloque 1-, de Cs. Naturales -bloques 1 y 4- y de Tecnología -bloque 4-.)

- taller sobre Educación y Trabajo, para que los/as alumnos/as desarrollen las capacidades requeridas para la iniciación en el mundo del trabajo;
- proyectos tecnológicos vinculados con alguna problemática local o regional;
- instancias de articulación con la Educación Polimodal que familiaricen a los estudiantes con alguna/s de sus modalidades;
- proyectos u otro tipo de actividades que permita el abordaje de los ejes transversales.

8.2. Carga horaria para los espacios curriculares

Espacios curriculares	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
Lengua	144-216	108-180	96-144
Matemática	144-216	108-180	96-144
Ciencias sociales	72-144	72-144	96-144
Ciencias naturales	72-144	72-144	96-144
Tecnología	36-72	36-72	72-96
Educación Artística	36-72	36-72	72-96
Educación Física	36-72	36-72	48-72
Formación Ética y Ciudadana	36-72	36-72	48-72
Lengua Extranjera		36-72	72-96
Proyectos, orientación y tutoría.			48-72
Espacios de opción institucional			48-72

Los valores expresados son en horas reloj por año, y como intervalos posibles para cada año del ciclo, de tal manera que los años dentro del ciclo podrían tener variaciones en la distribución de la carga horaria, respetando los mínimos y máximos consignados. En el caso del primer y segundo ciclos, los mínimos consignados son los necesarios para responder a los establecido en el A8 del Consejo Federal de Cultura y Educación, es decir, un total de 720 horas anuales. En el caso del tercer ciclo se ha considerado un promedio de los mínimos que asciende a 792 horas anuales, algo inferiores a las 900 horas anuales acordadas en el referido documento como aspiración.

Documentación de Base

República Argentina. Ley Federal de Educación N° 24.195.

Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina. Recomendación 26/92, noviembre de 1992.

Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina. Resolución N° 41/95, junio de 1995.

Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina. Resolución N° 43/95, octubre de 1995.

Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina, "Orientaciones Generales para Acordar Contenidos Básicos Comunes" (Documentos para la Concertación, Serie A, N° 6), diciembre de 1993.

Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina, Propuesta Metodológica y Orientaciones Generales para Acordar Contenidos Básicos Comunes" (Documentos para la Concertación, Serie A, N° 7), diciembre de 1993.

Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina, "Criterios para la planificación de Diseños Curriculares Compatibles en las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires" (Documentos para la Concertación, Serie A, N° 8), julio de 1994.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Subsecretaría de Programación y Gestión Educativa. Dirección General de Investigación y Desarrollo. Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI. "Condiciones básicas institucionales. Nuevos contenidos en una escuela diferente". Versión preliminar sujeta a revisión. 1996.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Subsecretaría de Programación y Gestión Educativa. Dirección General de Investigación y Desarrollo. Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI. Seminario Nacional "Principios organizadores de la Nueva escuela". 1994.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Subsecretaría de Programación y Gestión Educativa. Dirección General de Investigación y Desarrollo. Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI. "Cuadernillos para la Transformación. Hacia la escuela de la ley 24.195". 1996

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Subsecretaría de Gestión Educativa. Plan Social Educativo. Material de trabajo: "Proyecto 1. Mejoramiento de la calidad de la educación. Programa Mejor Educación para todos. Encuentros Por una Escuela para Todos". 1996.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Subsecretaría de Gestión Educativa. Plan Social Educativo. Material de trabajo: "Proyecto 1. Mejoramiento de la calidad de la educación. Programa Mejor Educación para todos. Experiencias Por una Escuela para Todos". 1996.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Subsecretaría de Gestión Educativa. Plan Social Educativo. Documento: "La enseñanza en el Plurigrado". 1996.

Materiales curriculares jurisdiccionales

Buenos Aires

Lineamientos Curriculares. 1996

Catamarca

Diseño Curricular para Nivel Inicial, EGB 1 y 2. 1996

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Diseño Curricular para la Educación Inicial. 1991

Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial. 1995

Diseño Curricular para la educación primaria común. 1986

Documentos de Actualización Curricular. 1995

Córdoba

Lineamientos curriculares para el nivel primario. 1994

Corrientes

Diseño Curricular. Educación Inicial. 1996

Diseño Curricular. EGB 1. 1996

Diseño Curricular EGB 2

Chaco

Diseño Curricular. Nivel Inicial. 1996

Diseño Curricular. EGB. 1996

Chubut

Diseño Curricular para Nivel Inicial. 1996

Diseño Curricular para EGB 1 y 2. 1996

Entre Ríos

Diseño Curricular. Nivel Inicial- EGB 1 y 2. Versión Borrador. 1996

Formosa

Diseño Curricular. Nivel Inicial. Versión Preliminar. 1996

Diseño Curricular. EGB Primer y Segundo Ciclo. Versión Preliminar. 1996

Jujuy

Primer borrador del Diseño Curricular. Nivel Inicial y Primer Ciclo de la EGB. 1996

La Pampa

Documentos Curriculares. Nivel Inicial-EGB 1 y 2. 1996

La Rioja

Materiales Curriculares. 1996

Mendoza

Propuesta Curricular de Lengua en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de la EGB. Fascículo 6. 1996

La Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de la EGB. Fascículo 7. 1996

Organización y Gestión Curricular. Organizado el año escolar. Fascículo 8. 1996

Organización y Gestión Curricular. Gestión Institucional y curricular. Organizando el año escolar: la planificación. Fascículo 9. 1996

Propuesta Curricular de Lengua. La literatura en el Nivel Inicial y en el Primer Ciclo de la EGB. Fascículo 10. 1996.

La Matemática en el Segundo Ciclo de la EGB. Fascículo 11. 1996

Organización y Gestión Curricular. Propuesta de Organización Curricular para Jardín de Infantes, EGB 1 y 2. Fascículo 13. 1996

Documentos preliminares sobre propuestas curriculares para las áreas de Nivel Inicial, EGB 1 y 2

Misiones

Diseño Curricular del Nivel Inicial y EGB 1 y 2. Documento preliminar. 1996

Neuquén

Diseño Curricular para el Nivel Inicial. 1995.

Diseño Curricular Jurisdiccional para la EGB. Primer y Segundo Ciclo. Versión 1.1. 1996

Río Negro

Proyecto Curricular para la educación elemental básica. 1992

Documento de Adecuación Curricular. Nivel Inicial. Versión 1.0. 1996

Documento de Adecuación Curricular. EGB. Primer Ciclo. Versión 1.0. 1996

Documento de Adecuación Curricular. EGB. Segundo Ciclo. Versión 1.0. 1996

Salta

Diseño Curricular Jurisdiccional Borrador para el Nivel Inicial. 1996

Diseño Curricular Jurisdiccional. Borrador para el Primer y Segundo Ciclo de EGB. 1996

San Juan

Diseño Curricular Provincial. Versión 1. Nivel Inicial. 1996

Diseño Curricular Provincial. Versión 1. EGB. Primer Ciclo. 1996

Diseño Curricular Provincial. Versión 1. EGB. Segundo Ciclo. 1996

San Luis

Diseño Curricular. Nivel Inicial- EGB 1 y 2. 1996

Santa Cruz

Diseño Curricular. Documentos de trabajo. 1996

Santa Fe

Diseño Curricular Jurisdiccional. Borrador para el Nivel Inicial. 1996

Diseño Curricular Jurisdiccional. Borrador para el Primer Ciclo de la EGB. 1996

Diseño Curricular Jurisdiccional. Borrador para el Segundo Ciclo de la EGB. 1996

Santiago del Estero

Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Inicial. 1996

Diseño Curricular Jurisdiccional. EGB. 1996

Tierra del Fuego

Diseño Curricular para el Nivel Inicial. 1996

Diseño Curricular para EGB 1. Versión 1.0. 1996

Tucumán

Diseño Curricular. Nivel Inicial, EGB 1 y 2. 1996

Materiales Curriculares Extranjeros

Alemania

Serie "Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein- Westfalen". 1985

Brasil

"Propostas Curriculares oficiais". 1995

"Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental". 1995

"Conteúdos Básicos. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais". 1993

"Serie Prática Pedagógica. Secretaria de Estado da Educação - São Paulo". 1994

"Serie Propostas Curriculares para o ensino. Secretaria de Estado da Educação - São Paulo". 1991

Colombia

"Fundamentos Generales del Curriculum". 1984

"Marco Generales de los Programas Curriculares". 1984

Serie Documentos especiales "Resolución Número 2343. Por lo cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logro curriculares para la educación formal". 1996

Chile

"Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica chilena". 1996

España

Materiales para la Reforma. Educación Primaria. 1992

Materiales para la Reforma. Educación Infantil. 1992

Estados Unidos

"Curriculum Frameworks: Knowledge, Skills, and abilities Grades Pre-K 12. Board of Education of the City of New York" 1995

"Physical Education Framework for California. Public Schools. Kindergarten. Through. Grade Twelve." 1994

"Foreign Language Framework for California Kindergarten. Through. Grade Twelve" 1996

"Science Framework for California Public Schools. Kindergarten. Through. Grade Twelve" 1990

"Caught in the Middle. Educational Reform for Young Adolescents in California Public Schools" 1987

"Benchmarks for Science Literacy. New York" 1993

"Bench Marks in Reading, California" 1984

Francia

"Les cycles à l'école primaire". 1991

"La répartition des compétences dans le système éducatif français". 1995

Inglaterra

"The National Curriculum". 1995

"A parents' guide to the new curriculum". 1993

Israel

"A Comprehensive Framework for curricula in Israeli Preschools". 1995

Italia

"L'Organizzazione didattica della scuola elementare". 1993

"Programmi didattici per la scuola primaria". 1985

México

"Plan y Programas de Estudios. Educación Básica Primaria ". 1993

Paraguay

"La reforma educativa en el aula: delineamientos curriculares. Educación Inicial. Educación escolar básica". 1995.