



Materiales Curriculares

Taller de Orientación y
Estrategias de Aprendizaje



Educación Secundaria -CICLO BÁSICO-
2009 *Versión Preliminar*

Subsecretaría de Educación
Subsecretaría de Coordinación
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PAMPA

NÓMINA DE AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de La Pampa

Cdor. Oscar Mario JORGE

Vicegobernador

Cdor. Luis Alberto CAMPO

Ministro de Cultura y Educación

Prof. Néstor Anselmo TORRES

Subsecretario de Educación

Prof. Leopoldo Rodolfo ABOY

Subsecretaria de Coordinación

Prof. Mónica DELL ACQUA

Directora General de Educación Polimodal y Superior

Ing. Marta Edit LLUCH

Directora General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión

Lic. Jacqueline Mohair EVANGELISTA

EQUIPO DE TRABAJO

Coordinación:

Arcuri, Susana
Echeverría, Luis
Molinelli, Lilian
Weis, Adriana
Moslares, María Angélica

Espacio Curriculares:

Lengua y Literatura

Molinelli, Lilian
Sánchez, Norberto
Barón, Griselda
Colaboradores:
González, Adriana
Togachinsky, Claudia

Matemática

Citzenmaier, Fany
Zanín, Pablo
Colaboradores:
Castro, Nora
Comerón, Alicia

Biología

Galotti, Lucía
Andreoli, Nora
Lambrecht, Carmen
Iuliano, Carmen
Sauré, Agustina

Química y Física

Galotti, Lucía
Andreoli, Nora
Lambrecht, Carmen
Iuliano, Carmen
Sauré, Agustina
Colaboradores:
Ferri, Gustavo

Historia

Feuerschvenger, Marcela
Vermeulen, Silvia

Geografía

Varela, Liliana
Leduc, Stella
Colaboradores:
Battaglia, María Amelia
Martín, Elina

Construcción de Ciudadanía

Echeverría, Luis
Feuerschvenger, Marcela
Raiburn, Lorena
Colaboradores:
Rivas, Mabel

Educación Artística

Burke, Graciela
Mansilla, Verónica
Colaboradores:
Figueroa, Mónica

Lengua Extranjera: Inglés

Braun Estela
Cabral Vanesa

Educación Física

Carral, María Fernanda
Castel, Marcela
Crespo, Patricia
Doba, Alejandra
Franco, Ma. Silvana
Krivzov, Fabio
Tejeda, Lilia
Zabaleta, Marina
Colaboradores:
González, Stella
López, Enrique
Germán Libois
Silvia Martinez

***Taller de Orientación y
Estrategias de Aprendizaje***

Echeverría Luis
Melich Analía
Muñoz de Toro Alicia

Diseño de portada:

Mazzaferro Marina

Documentos Portables, Publicación Web y CD-ROM:

Bagatto, Dante Ezequiel
Fernández, Roberto Ángel
Llomet, Silvina Andrea
Mielgo, Valeria Liz
Ortiz, Luciano Marcos Germán
Vicens de León, Emiliano Darío

Estimados docentes:

Acercamos a ustedes la Versión Preliminar de los Materiales Curriculares para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

Dichos materiales han sido construidos a través de un proceso colaborativo que incluyó, en primera instancia, la elaboración de borradores de los espacios curriculares contemplados para este ciclo, por referentes del Área de Desarrollo Curricular.

Con posterioridad se habilitaron mesas curriculares para la discusión y validación de esos borradores. Participaron de este proceso colaborativo referentes de instituciones del ámbito público y privado: docentes de instituciones del actual 3º ciclo de la EGB y Nivel Polimodal de la jurisdicción, de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), de la Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa (UTELPA), del Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP), de la Asociación de Maestros de Escuelas Técnicas (AMET), de consejos profesionales y de los Institutos de Formación Docente (IFD).

Los materiales puestos a discusión fueron construidos teniendo como documento marco los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) reconocidos y aprobados por todos los ministros que conforman el Consejo Federal de Cultura y Educación, además de, contemplar los avances y definiciones logradas en la jurisdicción hasta el momento. Tal como se sostiene en los NAP (2006) “...los aprendizajes prioritarios actuarán como referentes y estructurantes de la tarea docente. Es en este sentido que se resignifica la enseñanza como la función específica de la escuela. Para que tan compleja tarea pueda cumplirse en la dirección que señalan las intenciones educativas, es preciso generar y sostener condiciones de trabajo que permitan asumir plenamente esa función. Se hace necesario reposicionar al docente como agente fundamental en la transmisión y recreación de la cultura, construyendo entre escuela y sociedad un nuevo contrato de legitimidad, con garantía del logro de aprendizajes socialmente válidos para nuestros alumnos...”

Es intención que la apropiación de estos materiales se efectivice gradualmente, a partir del ciclo lectivo 2010, acompañando la implementación del Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

La recreación de estos materiales en las instituciones educativas, permitirá intervenciones oportunas y pertinentes. Al mismo tiempo, favorecerá su apropiación y la incorporación de

los aportes de los docentes, verdaderos promotores de cambios en los procesos de enseñanza.

Los materiales se presentan separados por espacio curricular. Todos incluyen: una fundamentación del espacio curricular, que da cuenta del enfoque propuesto y el marco teórico que lo avala; objetivos generales que explicitan las intencionalidades que se persiguen para el aprendizaje, de alumnos y alumnas; una justificación de cada uno de los ejes que se contemplan en el espacio curricular saberes a enseñar y aprender en cada uno de los años del Ciclo Básico Obligatorio orientaciones que guían al docente en relación con la toma de decisiones, al momento de enseñar.

Esperamos, de este modo, llegar a ustedes con un material cuyo principal objetivo será actuar al interior del sistema educativo provincial, dando cohesión, creando igualdad de acceso a los conocimientos que se construyan y condiciones equitativas que permitan “... una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, para el logro de la inclusión plena de todos/as los/as habitantes sin inequidades sociales ni desequilibrios regionales...” (Ley Provincial de Educación - Provincia de La Pampa N° 2511/09, Art 13. Capítulo II: Fines y Objetivos de la Política Educativa).

**MATERIALES CURRICULARES
PARA EL PRIMER AÑO DEL
CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

***TALLER DE ORIENTACIÓN Y
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE***

**MATERIALES CURRICULARES PARA EL PRIMER AÑO DEL
CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

TALLER DE ORIENTACIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

ÍNDICE	Página
Nómina de Autoridades	i
Equipo de Trabajo	ii
Presentación	iv
Materiales Curriculares	vi
Presentación	1
Marco Referencial del Taller	3
Organización del Taller	8
Saberes y Orientaciones para el docente	14
Características del Taller	19
Bibliografía	20
Mesa de Validación	viii

PRESENTACIÓN

La nueva Ley de Educación Provincial N° 2511 plantea la extensión de la obligatoriedad hasta la finalización de la Educación Secundaria. Este nuevo escenario reactualiza la necesidad de repensar los procesos de transición y quiebres producidos en el pasaje de un nivel a otro del sistema educativo.

Es necesario entonces, detenernos en el análisis de la noción de transición. Esta etapa que hoy se propone como obligatoria tiene tras sí otra, con lógicas de funcionamiento diferentes: la escolaridad primaria. Es ese período, que media entre una lógica escolar y otra, el denominado transición. Terigi (2008)¹ recupera el concepto de Campo (1999) quien la define como **un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad con respecto al pasado**. Muchas transiciones comportan o coinciden con cambios en el desarrollo personal, implican un cambio informal en el grupo de iguales y muchas veces uno de carácter formal entre dos tipos de instituciones escolares”.

Este período o tiempo de acomodación al nuevo espacio y a su nueva lógica de funcionamiento es uno de los tiempos que el trayecto se propone trabajar. Esta experiencia según Alejandra Rossano², muchas veces es responsabilidad exclusiva del propio alumno y dependerá del contexto en el que se mueva, el éxito o fracaso que logre con dicho pasaje. Esto trae como consecuencia la necesidad de reposicionar a la escuela para que sea la encargada de ayudar a este alumno en su tránsito entre niveles.

La extensión de la obligatoriedad demanda el desarrollo de **espacios formativos concretos que posibiliten fortalecer los procesos de transición, acceso y permanencia de los alumnos**. Esto supone la creación de propuestas de trabajo que, en el corto plazo, busquen “disminuir la brecha” entre la cultura de la Educación Primaria y la Educación Secundaria, recuperando los saberes de la etapa anterior, consolidando aquellos parcialmente logrados y promoviendo estrategias que posibiliten a los alumnos, configurar trayectorias escolares significativas.

En la búsqueda de alternativas para lograr un pasaje menos doloroso o carente de información y acompañamiento surge, entre diversas posibilidades, la opción de incluir un espacio formativo que ayude a los alumnos a tener la experiencia del acercamiento a los diversos recursos y herramientas que propone la “cultura escolar”, con la mirada experta del adulto docente.

¹ Terigi, Flavia .*Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación : Jóvenes y Docentes en el mundo de Hoy. Fundación Santillana, Bs. As. 2008.

² Rossano, Alejandra. El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa, en: Terigi, Flavia (compilación) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo Veintiuno Editores.

En la escuela secundaria se ha exigido desde siempre un nivel de autonomía mayor en el alumno y paradójicamente se desdibuja la figura de un docente que se encargue de “mirar” y acompañar este proceso en formación. Desde el uso de los materiales escritos (textos comunes a todos, o la posibilidad de consulta individual con diversos propósitos de lectura), la organización del tiempo para las evaluaciones pautadas por cada profesor, el uso de la carpeta como herramienta o soporte de la información a aprender, la impersonalidad creciente en la relación docente-alumno, el registro esperable en cualquiera de las producciones escolares, se transforman más que en una posibilidad de inclusión en un nivel de mayor complejidad, en una posibilidad cierta de exclusión. Es deseable según la autora citada, que los alumnos “tengan un tiempo progresivamente extenso y personal de reencuentro con lo aprendido, que puedan ir trazando sus propios itinerarios, identifiquen sus dudas³...” y para ello la figura de un docente que pueda acompañar y enseñar, es importante.

Así, la institución escolar, como constructora de subjetividad y promotora de experiencias alternativas de socialización, posee el potencial para que los principios inherentes a su función social, sean un derecho posible de concretar.

Es función de la escuela buscar los modos de “incluir” a sus alumnos en los espacios del nivel y especialmente en momentos de cambios en el sistema, como el actual. Por ello, se propone la incorporación de un espacio curricular que tiene como propósito -entre otros- enseñar a transitar los diferentes grados de abstracción que requieren los aprendizajes del nivel, a pensar la figura del docente como facilitador y guía para apropiarse de diversas estrategias, poniendo en diálogo la “cultura escolar” con los saberes que “portan” los jóvenes y adolescentes en su experiencia cotidiana.

Sabido es que cualquiera sea la propuesta curricular, ésta incide en los rasgos y en la orientación formativa de los alumnos; por eso se debe pensar en cómo ellos se apropian del conocimiento más que en cuánto saber podrán incorporar. Si bien esta perspectiva debe **desarrollarse y consolidarse desde los diferentes espacios curriculares de 1º año**, resulta necesario definir un dispositivo curricular específico como espacio formativo para los alumnos, a través de la inclusión del **Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje**. El desarrollo de este taller supone la articulación de dos lógicas: una **lógica transversal** a cargo del equipo docente, y una **lógica específica o situada** a cargo del docente responsable de taller.

En función de las consideraciones previas, resulta necesario explicitar los **propósitos** centrales de este espacio formativo:

³ Rossano, Alejandra, Op.cit.

- Fortalecer los **procesos de transición, acceso y permanencia** de los alumnos durante el 1º año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria.
- Articular saberes de los distintos espacios curriculares de 1º año de la Educación Secundaria, a partir de la recontextualización de diversos “materiales de estudio” para la problematización y abordaje de las **estrategias de aprendizaje**.
- Construir un **espacio puente** que promueva la resignificación y/o consolidación de los saberes⁴ desarrollados durante la Educación Primaria.
- Generar procesos de **participación** sistemática de los alumnos en experiencias de aprendizaje centradas en **proyectos de trabajo**.

MARCO REFERENCIAL DEL TALLER

Hoy uno de los retos para la educación institucionalizada es proponer modelos y situaciones de aprendizaje, que potencien sus capacidades para enfrentar la vida de manera constructiva, crítica y reflexiva, de forma tal que se creen las bases para su constante crecimiento personal.

En este marco, resulta necesario reflexionar sobre el desarrollo integral del sujeto desde los niveles de ayuda pedagógica que se pueden brindar a los jóvenes y adolescentes en este espacio formativo, cobrando así importancia la promoción de estrategias de aprendizajes no sólo para el desarrollo intelectual, sino como estrategias para el desarrollo integral del sujeto.

Durante la década del 90 se produjo un auge sobre las estrategias de aprendizaje en la mayoría de las instituciones educativas. Sin embargo, hoy consideramos necesario abordar aspectos aún no solucionados y que las hacen inconsistentes en la búsqueda del desarrollo integral del sujeto. Esa perspectiva priorizaba el resultado intelectual de los estudiantes, perdiendo de vista otros elementos centrales en el aprendizaje como los relacionados con lo afectivo y lo contextual. El enfoque dominante respecto al desarrollo de estrategias de aprendizaje en la escuela sobrevaloraba el carácter intelectual de la subjetividad, imposibilitando una comprensión integral del proceso de desarrollo humano.

Desde perspectivas alternativas, y particularmente desde el enfoque histórico-cultural, se enfatiza la relación que se establece entre las condiciones internas y externas para el desarrollo y la formación del sujeto. Bozhovich (1985) planteó el desarrollo como “proceso complejo, cuya comprensión exige siempre el análisis, no solo de las condiciones objetivas

⁴ Saberes: conjunto de procedimientos y conceptos mediados por intervenciones didácticas que permiten al sujeto relacionarse, comprender y transformar el mundo natural y sociocultural.

que influyen sobre el niño, sino también de las particularidades ya formadas de su psiquis, a través de las cuales se refractan las influencias de estas condiciones”. A su vez, Vigotsky desarrolló esta idea al exponer que “las influencias del medio, varían en dependencia de las propiedades psicológicas del niño formadas anteriormente, a través de las cuales se refractan”. Estos autores aportan elementos esenciales a tener en cuenta desde la dimensión didáctico- epistemológica para potenciar, desde el espacio escolar, el desarrollo de los jóvenes y adolescentes.

El enfoque histórico-cultural nos proporciona entonces, la posibilidad de proponer la construcción de estrategias de aprendizaje para el desarrollo del sujeto de manera integral, desde un enfoque de proceso y poniendo como centro, la relación que se puede establecer entre la enseñanza y el desarrollo. Desde esta perspectiva nos proponemos realizar un análisis que convoque a repensar el desarrollo integral del sujeto desde los niveles de ayuda que se pueden brindar a éste en el proceso educativo, cobrando así importancia la estimulación de estrategias de aprendizaje, no sólo para el desarrollo intelectual como hasta ahora han sido enfocadas, sino para el desarrollo personal.

Para realizar dicho análisis resulta pertinente delimitar las ideas básicas que estructuran este espacio formativo:

- la noción de **estrategia**;
- la concepción de **aprendizaje** que le da sustento;
- el valor de los **procesos de reflexión**;
- la noción de **proyecto** como articulador de saberes.

El término **estrategia** ha estado asociado en su origen, a las acciones bélicas. Sin embargo, en la actualidad trasciende ampliamente estos marcos y escuchamos hablar de estrategias políticas, económicas, financieras, etc., refiriéndose a un conjunto de acciones que debemos realizar para alcanzar un objetivo o meta.

Para Meirieu (1992) al relacionarse con el aprendizaje, la estrategia sería “... la manera como un sujeto “negocia” una situación problema, es decir, cómo pone en juego las consignas acerca de los materiales que se le han proporcionado” Esto supone que cada sujeto elabora sus propias estrategias de aprendizaje, y que a su vez los modos de elaboración están determinados por un conjunto de variables que pueden agruparse en tres categorías: cognitivas, socioculturales y psicoafectivas. En este sentido, “ninguna estrategia es socialmente neutral ya que cada una hace referencia a diferentes usos en función de los entornos de origen y está afectada por una plusvalía social específica que los individuos muy raramente dejan de percibir”.

Desde la perspectiva que aquí sostenemos, las estrategias de aprendizaje poseen un sentido holístico. Si bien están relacionadas con la idea de que un lugar prioritario para aprender es la escuela, se consideran y recuperan a su vez otros contextos de enseñanza y formas autónomas de aprendizaje. Los contextos de aprendizaje en los que se desenvuelve el sujeto son múltiples por lo que deben desarrollar potencialidades integradoras de desenvolvimiento y estructuración de sentidos y construcción de significados, desde su expresión integral.

Así, la noción de estrategia resulta subsidiaria de la perspectiva que se adopte con relación al aprendizaje. Para nosotros, *el aprendizaje* es concebido como una construcción social del conocimiento mediante un proceso de intersubjetividad, confrontación y reflexión colaborativa sobre la práctica. Esta perspectiva reconoce el concepto de “actividad” como categoría central de análisis de la situación de enseñanza y aprendizaje. “En esencia, la actividad (...) presupone no sólo las acciones de un solo individuo tomado aisladamente, sino también sus acciones en las condiciones de la actividad de otras personas, es decir, presupone cierta actividad conjunta” (Leontiev, cit. en Davidov, 1983). Para Leontiev, una actividad se compone de una necesidad, un motivo, una finalidad y condiciones para obtener la finalidad.

Estas ideas abordan de manera diferente el proceso de educación de los alumnos y su incorporación social. El aprendizaje como proceso complejo, requiere de un análisis epistemológico que facilite enfocar su dimensión desde la totalidad de sus condicionantes. En el acercamiento a diferentes modelos psicológicos encontramos el enfoque histórico-cultural como aquel que posibilita fundamentar una concepción integral, que facilita la comprensión de la enseñanza como sistema de ayudas pedagógicas, que desde la didáctica de la interactividad y la reciprocidad estimula la formación y desarrollo de los alumnos/as con una activa participación, como sujetos auto-regulados y autónomos, siendo agentes activos de su proceso de aprendizaje. (Nieves, Z., 2001)

Esta perspectiva permite vertebrar la propuesta, y brinda la posibilidad de abarcar elementos meta-reflexivos y motivacionales sobre la base del principio de la unidad cognitivo-afectiva. Así, cobra importancia el análisis del contexto como elemento mediador del aprendizaje y el desarrollo. El contexto crea el medio idóneo donde el sujeto psicológico se desenvuelve, desarrollándose en las interacciones y relacionándose con las oportunidades que recibe de éste. El contexto le permite la búsqueda, el empleo de capacidades, las posibilidades de reflexión, la satisfacción de su motivación, el espacio de su desarrollo.

Uno de los mecanismos constitutivos del aprendizaje es *la reflexión de los alumnos*, antes, durante y después del abordaje de los contenidos de la enseñanza. El desarrollo de la autorregulación desempeña un papel primordial en el aprendizaje. El aprender es para Vigostky, el paso de lo inter-psicológico a lo intra-psicológico, de la dependencia del

sujeto a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación. La autorregulación de la conducta en el aprendizaje significa que los alumnos, de manera intencional, generan un plan de acción para conseguir sus propósitos, controlan sus avances, transforman su actuación para lograr sus metas y deciden cuándo deben dar por concluido el esfuerzo y pasar a otra actividad. En este desempeño del alumno debemos considerar no sólo los recursos cognitivos con que cuenta para satisfacer la demanda, sino de manera especial, las metas que integran la planificación de su itinerario de aprendizaje y el esfuerzo que lo sostiene.

Desde este análisis, los recursos meta-cognitivos y la imagen general que cada uno tiene de sí mismo constituyen poderosos agentes reguladores del comportamiento. Labarrere (1996), resalta la reflexión que se realiza por y sobre el propio sujeto; "durante la solución efectiva, el sujeto puede cuestionarse no sólo acerca de lo adecuado del instrumento (la estrategia) que está aplicando, sino también sobre sí mismo como sujeto de la actividad". La reflexión supone la inmersión conciente del alumno en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos, donde se rehace una parte de su mundo práctico y puede actuar reestructurando algunas de sus estrategias de acción.

La función de la reflexión en el aprendizaje trata de la reestructuración, no sólo de la acción que se está realizando, sino también de su significado. Consideramos este tipo de reflexión como reflexión personal, que es el mecanismo que funciona durante la autorregulación y que es caracterizado por la reevaluación, la reestructuración del contenido psíquico y la elaboración de nuevos conocimientos y significados sobre el mundo, de nuevos sentidos y conceptos de sí mismo y de nuevas formas de interactuar. Ya no se trata de la solución de un problema aislado, sino de su expresión intencional en una actitud transformadora. El sujeto se propone objetivos, conoce qué quiere transformar y puede demostrar sus posibilidades reales. La actividad cobra nuevos sentidos para él, se conoce mejor a sí mismo, controla y domina su comportamiento, llegando a auto-transformarse.

Proponer este enfoque supone, en el plano operativo, configurar un sistema de ayudas pedagógicas centrado en una **didáctica de la reciprocidad que propicie un proceso conjunto, compartido**; donde la ayuda sea entendida como orientación para promover autonomía. En este modelo, el docente como mediador, tiene un papel fundamental en la promoción de acciones y situaciones que propicien su desarrollo. El aprendizaje autorregulado da la oportunidad de que el alumno maneje y aplique conocimientos previamente estudiados; aplique sus habilidades; comunique sus aprendizajes; aprenda del conocimiento y las habilidades de los demás; regule su comportamiento en el trabajo en grupo, y encuentre sentido a su proceso formativo.

Ahora bien, este entramado entre estrategias, aprendizaje y procesos de reflexión debe ponerse en acto a través de dispositivos que promuevan la integración de saberes. En este sentido, pensamos que los procesos de aprendizaje no pueden reducirse a los propuestos en las asignaturas o materias dado que el espacio institucional junto al contexto, deben potenciar otras experiencias significativas a los alumnos en el marco de sus trayectorias escolares. Así, se propone la promoción de instancias formativas que promuevan la participación activa y colaborativa del grupo de alumnos a través de **actividades integradoras, proyectos u otros formatos** centrados en la recuperación, rearticulación de prácticas y transferencias que posibiliten la concreción de “experiencias curriculares significativas”, en este tramo del sistema educativo.

Así, el **proyecto** constituye una estrategia de formación en la cual los alumnos se sienten más motivados, toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y aplican, en acciones reales, habilidades y contenidos de otros espacios o del propio taller. Esta estrategia de enseñanza constituye un modelo de instrucción auténtico en el que los alumnos planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997). En ella se recomiendan actividades de enseñanza interdisciplinaria, de largo plazo y centradas en el estudiante.

Los proyectos provienen de diferentes fuentes y se desarrollan de distintas maneras. No existe pues una forma única y correcta para implementar un proyecto. Existe una amplia variedad de proyectos, pero los **proyectos auténticos se caracterizan porque:**

- Favorecen el análisis, la interpretación y la crítica en relación a un tema o problema.
- Buscan establecer conexiones y cuestionan la idea de una versión única de la realidad.
- Están centrados en los alumnos/as.
- Poseen un inicio, un desarrollo y un final, claramente definidos.
- Priorizan problemas del mundo real.
- Predominan actitudes de cooperación.
- Constituyen oportunidades para la reflexión y la autoevaluación, por parte de los alumnos/as.
- Posibilitan la evaluación por port-folios o recursos evaluativos similares.

En síntesis, podríamos definir al **proyecto** como “una estructura didáctica que se organiza a partir de determinados productos a los que se quiere arribar luego de un proceso de elaboración/investigación. Su función es “favorecer la creación de estrategias de

organización de los conocimientos escolares en relación con: 1) el tratamiento de la información; 2) la relación entre los diferentes contenidos en torno a problemas o hipótesis que faciliten al alumnado la transformación de la información procedente de los saberes disciplinares en conocimiento propio”(Hernández-Ventura)⁵.

ORGANIZACIÓN DEL TALLER

El abordaje de los saberes se organiza en torno a un **eje estructurante** y **dos núcleos temáticos**.

El **eje estructurante** posibilita el entramado entre los diferentes núcleos temáticos y tiene una función de articulación de aprendizajes contextuales potentes, considerando a los alumnos/as como sujetos integrales, portadores de un conjunto de saberes y experiencias vitales que se resignificarán a partir de las interacciones que se generan en el ámbito escolar.

Este eje se organiza en torno a la noción de **proyecto**. Al hablar de proyecto nos referimos a una experiencia en la que los alumnos/as participan como agentes de su propia formación, es decir una auto-socio-construcción. Se trata de una articulación de procesos mentales y sociales en los que la construcción del conocimiento se basa en (y sirve como base a) la configuración del sujeto en todas sus dimensiones, y no sólo en el plano cognitivo.

Los núcleos temáticos deben desarrollarse atendiendo a la situación escolar, los procesos de enseñanza, los aprendizajes de los alumnos y la dinámica institucional. Los criterios para trabajarlos se fundan en la **apertura, la focalización y la articulación curricular**.

La característica de **apertura** se sustenta en que los núcleos son flexibles en su delimitación y pueden cruzarse entre sí para el desarrollo de los proyectos. Son **núcleos focalizados** por atender a problemáticas específicas y propias del momento de transición entre la escuela primaria y la secundaria en los adolescentes y jóvenes (vinculadas a la socialización, la convivencia, los aspectos del aprendizaje y la orientación). Además, favorecen la **articulación** respecto del currículo ya que posibilitan una instancia de apertura y desarrollo para el aprendizaje de diferentes contenidos de las áreas del conocimiento.

⁵ Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2006). Serie documentos para capacitación semipresencial. Educación Secundaria 1º año (7º ESB). Introducción al Diseño Curricular: Programación y enseñanza. Dirección General de Educación y Cultura, La Plata.

En síntesis, referido a los **núcleos temáticos** propuestos, no existe una secuenciación preestablecida para el desarrollo de los mismos. A su vez, al interior de cada núcleo, podrán incluirse otros saberes o readecuar los propuestos en función de las necesidades contextuales de la institución, pero particularmente de las necesidades y demandas de los alumnos. Sin embargo, debe garantizarse el abordaje de ambos núcleos temáticos durante el desarrollo del taller.

Se presenta a continuación, un esquema con los núcleos temáticos y el eje propuesto para el taller:



Núcleo temático 1: Vínculos, participación e integración escolar

En este núcleo se abordarán estrategias de apoyo que contribuyen a la resolución de tareas y situaciones vinculadas a su “quehacer como alumno/a” y el modo de abordar una diversidad de situaciones cotidianas características de esta nueva etapa de escolaridad. Tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender, integrando diferentes ámbitos: el áulico, el normativo y el organizativo.

Se prevé construir con los alumnos/as, la noción y sentido del tiempo y espacio escolar; reflexionar en torno al lugar a habitar (la escuela), sus normas de trabajo y convivencia, el significado del tiempo escolar y el extraescolar, la organización de los mismos y las demandas que la escuela exige al alumno como tal.

Por otra parte, se plantea la necesidad de que el sujeto conozca y reconozca formas de relación con otro u otros sujetos, en el ámbito institucional. Así, resultan importantes las condiciones de **autorización**, la **escucha comprensiva** y la **presencia**, que implican receptividad, reciprocidad y compromiso. Es preciso que esta modalidad de relación pedagógica tenga en sus bases el buen conocimiento de sus alumnos, la construcción de un proceso de empatía, para llevar adelante los mecanismos de negociación, mediación y enseñanza.

Núcleo temático 2: Prácticas de lenguaje en el ámbito de estudio

En este núcleo se abordarán un conjunto de estrategias que se utilizan para organizar, comprender, producir y comunicar información al servicio de una determinada meta de aprendizaje. El abordaje de estas estrategias supone la resignificación y recontextualización de las utilizadas en los diferentes espacios curriculares.

Con relación a procesos de reflexión y metacognición, se abordarán un conjunto de estrategias en las que se requiere el conocimiento de variables de la persona, de la tarea y de la estrategia. La metacognición tiene, entre otras funciones, la de auto-regulación dado que hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas, cambiarlas según las demandas de la tarea, reflexionar sobre aquello “por realizar” y “lo realizado”, lo previsto y lo logrado, entre otros.

Se presenta a continuación, un cuadro donde se enuncian los saberes centrales propuestos para el desarrollo de cada uno de los núcleos temáticos del taller:

Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje		
Eje Estructurante	Núcleos temáticos	Saberes centrales
Los Proyectos como organizadores	Núcleo temático 1 “Vínculos , participación e integración escolar”	Construcción de vínculos Procesos de integración a la propuesta escolar Construcción de convivencia y participación en el aula
	Núcleo temático 2 “Prácticas de Lenguaje en el ámbito de estudio”	Lectura y selección de información con determinados propósitos. Registro, posicionamiento crítico y organización de información. Comunicación de los conocimientos adquiridos de manera oral y escrita.

Teniendo en cuenta que los saberes planteados en el Núcleo Temático 2 requieren de un abordaje secuenciado e integrado, se presenta a continuación una breve explicación de cada uno de ellos:

Búsqueda, lectura y selección de información de acuerdo con determinados propósitos

Dado que la habilidad para buscar información está estrechamente vinculada con la capacidad del lector para ajustar esa búsqueda a determinados propósitos y a partir de allí seleccionar los textos, conceptos, aspectos, etc. pertinentes, uno de los desafíos con los que se enfrenta el docente consiste en que el alumno/a logre una mayor autonomía en el planteo de esos propósitos. Esto supone que los alumnos/as aprendan en el contacto directo con la información, las fuentes, los diversos soportes y circuitos donde ésta circula, con el acompañamiento del docente durante este proceso.

El lector debe saber para qué lee, y, en este sentido, es importante que se pongan en juego diversos propósitos de lectura, ya sea utilizando distintas clases de textos en situaciones de comunicación (por ende, con distintas finalidades), y/o haciendo que el lector “vuelva” una y otra vez sobre un mismo texto desde distintas perspectivas de búsqueda.

Registro, posicionamiento crítico y organización de la información para construir el conocimiento.

a. Registro y posicionamiento

Las intervenciones del docente orientarán a los alumnos a establecer vínculos cada vez más conscientes y específicos, tanto con los circuitos donde la información circula, sus modos de producción y expresión, como las estrategias de lectura que requieren los géneros discursivos que se ponen en juego.

Asimismo, los alumnos/as aprenderán de este modo a identificar tanto la pertinencia de una fuente de información, como a leer textos académicos de menor o mayor especificidad técnica. Por eso el docente debe decidir de qué modo las prácticas que se presentan en este eje le permitirán enseñar a los/as alumnos/as a abordar cada uno de estos aspectos.

Dado que cada campo disciplinar da lugar a una construcción propia y específica de los discursos, es fundamental para aprender a estudiar el uso de estrategias adecuadas para cada tipo de texto y cada género discursivo.

Mientras los alumnos/as ponen en juego las prácticas del lenguaje involucradas en este eje, se encuentran con una diversidad de textos (que tienen sus propias configuraciones, requieren de determinadas formas de ser leídos, sus propios modos de circulación, etc.). Se espera que el docente favorezca las reflexiones en torno a las características propias de cada uno de ellos, como aquellas que pueden tener en común con otros, en la medida en que estas reflexiones permitan direccionar posteriores búsquedas de información, establecer criterios de selección, localizar información importante a un propósito, etc.

b. Organización de la información recabada

Para construir el conocimiento es necesario que los alumnos/as logren no sólo buscar información, sino organizarla. Se espera que a través del trabajo con el lenguaje se puedan organizar también los conceptos, se establezcan relaciones de causalidad, se perciban las jerarquías entre los temas y subtemas, se profundice en las reflexiones, se analicen los hechos, etc.

Cuando se estudia, es imprescindible aprender a dar una organización a toda la información que se posee, ya que gran parte de la comprensión de los objetos de conocimiento está asociada a la posibilidad de ordenarlos, clasificarlos, pensarlos de una manera determinada. Por eso actividades como tomar notas precisas y claras en clase, clarificar cuestiones relativas a la información dada con los pares o el docente y/o recurriendo a bibliografía complementaria, confeccionar fichas bibliográficas, recurrir a la organización de la información de los textos en cuadros y redes, etc. son prácticas del lenguaje que se valoran no tanto como instrumentos para “redistribuir” lo que ya se tiene y se sabe, sino ante todo para pensar, profundizar y construir nuevos conocimientos.

Comunicación de lo aprendido de manera oral y escrita

Las prácticas destinadas a dar cuenta de lo aprendido deben formar parte del proceso de construcción del conocimiento. Muchas veces comunicar los aprendizajes que se llevaron a cabo permite dar un sentido social al conocimiento. Esto no quiere decir que todo conocimiento construido deba ser comunicado.

Comunicar saberes requiere de una serie de aprendizajes que pueden articular conceptos de los que el alumno se ha apropiado previamente, repensarlos, reposicionarse frente a ellos. En la medida en que los alumnos -como productores- se vuelvan más expertos, lograrán organizar el pensamiento cuando hablen o escriban, así como clarificar ideas, aprender de ellos mismos. En este sentido, la comunicación de los conocimientos adquiridos debe poner una especial atención al tratamiento oral y escrito de los textos que se ponen en juego para transmitir la información.

Cabe aclarar que si bien aquí las prácticas del lenguaje vinculadas con los textos de estudio se encuentran agrupadas en núcleos sintéticos de saberes (buscar información; registrar, posicionarse críticamente y organizar información para construir el conocimiento; comunicar los conocimientos adquiridos), todas estas prácticas forman parte de un mismo proceso de construcción del conocimiento donde éstas se implican mutuamente. Sin la perspectiva del proceso que garantiza

el contexto de apropiación y socialización del conocimiento, las prácticas aisladas no tienen sentido.

SABERES Y ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Se desagregan a continuación los núcleos con sus respectivos saberes y algunas orientaciones docentes, vinculadas con la creación de condiciones para el desarrollo del Taller.

NÚCLEO 1. Vínculos, Participación e Integración escolar	
<u>Propósito</u>	
<i>Favorecer la constitución de nuevos vínculos entre pares y docentes, la comunicación grupal en el aula y en la escuela, y la integración a la propuesta escolar</i>	
<i>Saberes</i>	<i>Orientaciones para el docente</i>
<p>1. En la construcción vínculos :</p> <p>a. Identificación de roles en los grupos de aprendizaje.</p> <p>b. Reconocimiento de los cambios en la identidad individual, grupal y social.</p> <p>c. Identificación de los códigos juveniles.</p> <p>d. Diferenciación de estos códigos con los del adulto.</p> <p>2. En los procesos de Integración a la propuesta escolar:</p> <p>a. Manejo de algunos recursos organizativos (uso de la agenda, calendario escolar, entre otros)</p> <p>b. Uso del tiempo y el espacio escolares. (horarios y formas de trabajo, requisitos).</p> <p>c. Manejo de instrumentos de uso escolar (la carpeta y su organización, otros materiales de uso pedagógico)</p> <p>d. Apropiación de las normas de trabajo específicas del aula, de la escuela y propias de cada espacio curricular.</p>	<p>✓ Realizar la bienvenida a los alumnos especificando espacios escolares, roles y funciones de los actores educativos.</p> <p>✓ Presentarse a través de juegos.</p> <p>✓ Relevar información acerca de tipos de agrupamiento, ayudas y apoyos que favorezcan los aprendizajes.</p> <p>✓ Dramatizar situaciones.</p> <p>✓ Planificar encuentros de cine-debate con proyecciones acordes a las temáticas adolescentes.</p> <p>✓ Propiciar espacios de diálogo entre pares.</p> <p>✓ Aplicar encuestas, cuestionarios, técnicas grupales para el relevamiento de opiniones adolescentes en torno a temáticas de interés.</p> <p>✓ Comunicar e intercambiar con los docentes los aspectos que se consideren pertinentes para compartir temáticas emergentes en los alumnos: Los amigos/ La relación con los referentes adultos/Las actividades preferidas de ocio/El estudio como éxito, fracaso o problema/Las emociones y sentimientos en los jóvenes/ El deporte/ La música/ Las burlas y discriminaciones/Las actitudes positivas y negativas hacia el estudio y la escuela/Los adolescentes y sus proyectos/Los cambios en esta etapa.</p>

<u>Propósito</u>	
<i>Promover estrategias de participación institucional y comunitaria.</i>	
Saberes	Orientaciones para el docente
<p>1. En la construcción de convivencia y participación:</p> <p>a. Trabajo con las normas de convivencia de la escuela.</p> <p>b. Desarrollo de habilidades sociales y su vínculo con la resolución de conflictos.</p> <p>c. Prevención e intervención en situaciones de conflictividad.</p> <p>2. En la configuración de proyectos:</p> <p>a. Identificación de prioridades para la elaboración del proyecto.</p> <p>b. Comunicación y acuerdos acerca del proyecto.</p> <p>c. Etapa de construcción del proyecto (actividades, experiencias, acciones solidarias, estrategias comunicacionales)</p> <p>d. Etapa de cierre del Proyecto o consolidación de los aprendizajes (muestra de lo realizado y evaluación).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ayudar a la comunicación. ✓ Potenciar la participación de los alumnos en la elaboración de normas de clase. ✓ Promover la cooperación. ✓ Favorecer la autoafirmación. ✓ Aplicar técnicas de resolución de conflictos. ✓ Recoger impresiones del grupo clase destinadas a detectar situaciones de conflictividad. ✓ Armar grupos de lectura sobre análisis de situaciones escolares. ✓ Debatir a partir de los casos y registrar los acuerdos y establecer pactos. ✓ Comunicar al grupo los acuerdos registrados. ✓ Ofrecer pautas básicas de mediación escolar. ✓ Elaborar con los alumnos el listado de prioridades/temáticas de interés y acciones solidarias. ✓ Trabajar con diversidad de proyectos en torno a una misma temática

NÚCLEO 2. Prácticas del Lenguaje en el ámbito de estudio	
<i>Propósito</i>	
<i>Leer y seleccionar información</i>	
<i>Saberes</i>	<i>Orientaciones para el docente</i>
<p>En las consignas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación de consignas según el grado de complejidad de la tarea. • Comprensión de consignas orales y escritas. • Resolución de las consignas. <p>En los textos</p> <p>Para la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de los elementos paratextuales y relacionarlos con el texto a leer. • Selección de palabras clave para anticipar el contenido. • Lectura del texto en forma completa y luego por partes. • Comentario de lo leído y recuperación en el intercambio de los aspectos no detectados. • Clarificación de las cuestiones que presenten dificultades y el uso de información complementaria con ayuda del docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leer las consignas y analizar sus características (propósitos/ meta/ producto final / tema/ destinatario/ redacción). ✓ Ayudar al alumno en la diferenciación de habilidades y estrategias pedidas en cada consigna. ✓ Plantear consignas que sean concisas, claras y que indiquen una acción a resolver. ✓ Trabajar comparativamente los resultados obtenidos para cotejar los logros en función a lo solicitado. ✓ Presentar claramente los propósitos de lectura y la búsqueda de información. ✓ Despejar dudas sobre palabras desconocidas mediante diferentes procedimientos. ✓ Establecer las relaciones posibles entre los temas nuevos y los ya vistos por los alumnos. ✓ Comprobar las estrategias de apropiación de la información que los alumnos ya poseen para afirmarlas o reajustarlas. ✓ Seleccionar textos originales (evitar la fragmentación y adaptación) en su formato y extensión. ✓ Actuar como modelo lector (por parte del docente), en el que se anticipa, lee, relee, le pregunta al texto, etc. ✓ Coordinar los intercambios orales que ayudan a la construcción compartida de la comprensión de lo leído.

<u>Propósito</u>	
<i>Registrar y organizar la información</i>	
<i>Saberes</i>	<i>Orientaciones para el docente</i>
<p>En los textos</p> <p>a. En el Resumen :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los núcleos temáticos de un texto, a partir de diferentes estrategias. • Ubicación de las relaciones entre los conceptos para expresarlas a través de diferentes recursos y el código gráfico-visual. • Escritura del resumen. <p>b. En la Graficación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Graficación de información seleccionando el formato adecuado al texto y a la información que se desea relevar (cuadro, mapa semántico, red conceptual, cuadro comparativo, línea del tiempo, etc.). • Identificación de las categorías relevantes del texto fuente para disponerlas gráficamente atendiendo a la relevancia visual que se desee lograr. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jerarquizar la información acorde a los propósitos de lectura del texto y el contexto al que pertenece el mismo. ✓ Poner en práctica las macro-reglas como estrategias del proceso de resumen: supresión, generalización, reformulación y construcción. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recuperar lo aprendido al seleccionar información y aplicar el empleo de palabras claves, núcleos temáticos, etc. para la graficación. ✓ Favorecer la revisión de lo realizado, priorizando las relaciones de conexión entre el texto fuente y la jerarquización de las ideas puestas en evidencia en el gráfico elaborado. ✓ A partir de argumentaciones de los alumnos proponer generalizaciones de soluciones y resultados.

<u>Propósito</u>	
<i>Comunicar lo aprendido</i>	
Saberes	Orientaciones para el docente
<p>En la Exposición oral y escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección de los contenidos a desarrollar en la exposición. • Elaboración y utilización de diferentes soportes (escritos, fichas, láminas, etc.) para acompañar la misma. • Uso de manera estratégica de los recursos para-verbales (tono de voz, volumen, mirada hacia el auditorio, etc) • Uso del vocabulario técnico y el registro adecuado. • Redacción del texto, revisando las propiedades de adecuación, corrección, cohesión y coherencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enmarcar la exposición: cuáles serán sus propósitos, quiénes los destinatarios, de cuánto tiempo se dispondrá y en qué espacio se realizará ✓ Planificar con los alumnos la elaboración de esquemas organizadores del tema. ✓ Articular procesos de exposición con preguntas que permitan construir una dinámica participativa entre el expositor y la audiencia.

CARACTERÍSTICAS DEL TALLER

Se presenta a continuación, una serie de enunciados que permiten “visualizar” las características y modos de funcionamiento previstas para el desarrollo del taller:

- Existe un espacio y un tiempo concreto para el desarrollo de las actividades con el grupo-clase, vinculadas al acompañamiento y orientación.
- Se organiza en torno a proyectos de trabajo construidos colaborativamente entre el docente a cargo del taller y el grupo-clase.
- Durante el año se desarrollarán diferentes proyectos en los que se incluyan ambos núcleos temáticos.
- Se deberán planificar instancias destinadas a reflexionar y abordar cuestiones vinculadas con la convivencia escolar al interior del grupo -clase.
- De acuerdo con las condiciones y necesidades institucionales podrán organizarse acciones pedagógicas compartidas al interior del aula, entre el docente responsable del taller y otro docente, conformando parejas pedagógicas.
- Los docentes de los diferentes espacios curriculares pondrán a disposición del docente a cargo del taller, aquellos materiales de estudio que resultaren prioritarios para el logro de los aprendizajes básicos, en el espacio curricular a su cargo.

BIBLIOGRAFÍA

- BURÓN, J. (1993) Enseñar a aprender: introducción a la metacognición.** I.C.E. Universidad de Deusto. Ed. Mensajero.
- CASSANY, D. (2007) Afilar el lapicero.** Ed. Anagrama, Barcelona.
- FERNÁNDEZ, I. (1999) Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos.** Ed. Narcea.
- GIL, N. (2009) ¿Cómo planificar proyectos creativos en el aula y en la institución?** Ed. Biblos, Buenos Aires.
- JONES B., PALINCSAR, A y Otros (1987) Estrategias para enseñar a aprender.** Ed. AIQUE.
- LITWIN, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contexto.** Ed. Paidós, Bs. As.
- MEIRIEU, P. Aprender sí, pero ¿Cómo? (1992).** Ed. Octaedro, Barcelona, España.
- MONEREO, C. (1999) Concepciones sobre el concepto de estrategias de aprendizaje y sobre su enseñanza,** en: Pozo, J y Monereo, C. *El aprendizaje estratégico. Santillana.* Madrid.
- MECyT. (2006) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Tercer Ciclo,** Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- NIEVES ACHÓN, Z y Otros. (2001) Aprendizaje desde el enfoque histórico-cultural.** Centro de perfeccionamiento de investigaciones pedagógicas. Santiago de Chile.
- OTERO RAMOS, I y MARTÍNEZ VERDE, R. (2006) De la reflexión a la correulación en el aprendizaje.** Revista Iberoamericana de Educación N° 2 Vol. 38 OEI.
- PÉREZ MARTÍNEZ, A. (2007) Para aprender mejor: reflexiones sobre las estrategias de aprendizaje.** Revista Iberoamericana de Educación N° 43/5 Julio 2007 OEI.
- TERIGI, F. (2006) El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa,** en: Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI editores, Bs. As.
- TERIGI, F. (2008) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares,** en: Jóvenes y Docentes en el mundo de Hoy. III Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana, Bs. As.
- VIGOTSKI, L. (1987) El desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Ed. Científico-Técnica. La Habana.

MESA DE VALIDACIÓN

Docentes participantes en las mesas de validación curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, realizadas en la ciudad de Santa Rosa entre los meses de octubre de 2008 y noviembre de 2009.

Acri, Judit Raquel	Bonjour, Patricia Clara
Aimar, Sergio	Bosco, Ernesto Alfredo
Alazia, Alberto Adrián	Bossie, Virginia Luisa
Alberti, Graciela Mabel	Botta Gioda, Rosana Gabriela
Alcaraz, M. de las Mercedes	Braun, Estela Nélide
Ale, Adriana Hebe	Braun, Luciano Ariel
Alvarez, Emilce	Brost, Noelia
Alvarez, Mónica Adriana	Burke, Elsa Graciela
Alvarez, Susana	Bustillo, María Rita
Andreoli, Nora	Cabral, Vanesa Beatriz
Anerot, Corina D.	Cajigal Cánepa, Ivana
Angelicci, Marta	Calderón, Claudia Edith
Arcuri, Ilda Amalia	Campo, María
Arcuri, Ricardo Andrés	Campo, Mario
Arcuri, Susana Cristina	Canderle, Luis
Arroyo, María Elisa	Cantera, Carmen
Arturo, Jorge	Carini, Marcela
Asquini, Silvina Paula	Carola, María Eugenia
Ataún, María Marcela	Carral, María Fernanda
Baiardi, Eliana Elisabet	Castro, Silvia Noemí
Balardo, Mariela Evangelina	Cazenave, M. Lucía
Balduzzi, Noemí	Cervellini, M. Inés
Baraybar, María Alejandra	Cheme Arriaga, Romina
Barón, Griselda Nancy	Cilario, Daniel
Barreix, Sonia Matilde	Citizenmaier, Fanny Cristina
Battaglia Lorda, María A.	Ciufetti, Gladys
Baumann, Luciana	Claverie, María Bibiana
Bazán, María Rosa	Córdoba, Raquel
Bazán, Paola Edit	Corignoni, Marina
Bejar, Liliana Edit	Cornelis, Stella Maris
Belliardo, Pedro	Corral, Griselda
Beneítez, Cintia	Costianovsky, María Laura
Benito, Marta Irene	D´Ambrosio, Darío Héctor
Berón, Paula	Decarli, Luis Roberto
Bertone, Pablo	Di Franco, Pablo Marcelo
Bessoni, Verónica	Díaz, Laura Gabriela
Bistolfi, Selva	Dietrich, Paula Andrea
Blanco, Ricardo Demetrio	Dima, Gilda Noemí
Boidi, Gabriela	Domke, Silvia Raquel
Bollo, Horacio	Dos Santos Sismeiro, Adriana E

Duarte, Verónica
Eberle, Verónica A.
Echeverría, Luis Alberto
Escobar, María Daniela
Escudero, María Marcela
Favre, Cecilia Luján
Fayard, Patricia Adriana
Feliú, Pablo Aníbal
Fernández, Graciela
Fernández, José María
Fernández, Norma Analía
Ferrari, Bibiana
Ferrari, Gabriela Fabiana
Ferreira, Nora Claudia
Feuerschvenger, Marcela Claudia
Fiandrino, Esteban
Fontana, Silvia Mariana
Fornerón, Lorena
Forte, María Julia
Funes, Lorena
Gaiara, María Cristina
Galletti, Mariana Cecilia
Gallo, Matías Daniel
Galotti, Lucía Dina
Gandrup, Beatriz
Garayo, Adriana Beatriz
García Boreste, Karina
García Cachau, Mariela
García Pérez, María Paula
García, Alicia Edith
García, Daniela
García, Leticia Nora
García, Patricia
Garciaarena, M. Paula
Gareis, Daniela Gabriela
Gebel, Elba Ivana
Giacomelli, Osvaldo
Gioia, Estela
Giorgis, Alberto
Gismondi, Miriam Patricia
Giuliano, Griselda Noemí
Gómez, Alicia Elba
Gondean, Angélica
González, Adriana
González, Dora
González, Guillermo
Gonzalez, Marcela
González, María Silvina
González, Stella
González, Susana Mercedes
Greco, Graciela Laura
Gugliara, Rosana
Hernandez, M. de los Angeles
Herner, María Teresa
Herrera, Ana
Herrera, Ana Isabel
Hierro, María Silvina
Hilgert, Analía
Hormaeche, Lisandro David
Huss, Dardo
Ibáñez, María Gabriela
Iglesias, Griselda Beatriz
Iuliano, Carmen
Jeaton, Verónica Mariana
Jure, Marta
Krivzou, Fabio Alejandro
Kruzliac, Lucía Azucena
Lafitte, Elizabet María
Lambrecht, Carmen Edit
Lara, Celia Natalia
Lasa, Patricia Marcela
Leduc, Stella Maris
Leinecker, Mirtha
Leturia, Leandra María
Lher, Elsa Verónica
Lodeiro, María Cristina
López, Ángela Rosaura
López, Enrique A.
Machado, Susana Beatriz
Machicote, Silvia Beatriz
Mansilla, Verónica
Marchant, Jorgelina
Marinangelis, María Daniela
Marsal, Mónica Lilian
Martín, Elina
Martinengo, María Juana
Maxenti, Diana
Mazzuchelli, Nidia Hebe
Médici, Ana Livia
Melich, Analía Ester
Mesuraca, Vanesa
Moiraghi, Fernando

Molinelli, Edelma Lilian
Monge, María Pía
Montserrat, Liliana
Montone, Ana María
Morales, José Pablo
Moslares, M. Angélica
Moyano, Valeria Elisabet
Mulatero, Leandro
Muñoz, Laura María
Nin, María Cristina
Nosei, María Cristina
Olivi, Susana Mabel
Olivito, Susana
Ortiz, Marcela
Pérez, Guillermo César
Perlo, Rosana Carina
Perrota, Teresa
Ponce, María Estela
Pordomingo, Analía
Pregno, Griselda Raquel
Quinteros, Mónica
Quirán, Estela
Raiburn, Valeria Lorena
Ramborger, Marisa
Ramos, Cristina Silvia
Rath, Natalia Romina
Reynoso, Savio
Rinaudi, Carina
Rivas, Nelly Mabel
Rocha, Alejandra
Rodríguez, Lorenzo
Roig, Norma Beatriz
Rojas, Daniela Teresa
Rollan, María Concepción
Román, Ricardo
Rosso, Cecilia Celeste
Rueda, María Elsa
Rueda, Roxana Elizabeth
Sad, Nancy Edith
Salim, Mariángeles
Salim, Rosana
Sanchez, Graciela
Sánchez, Norberto Aníbal
Sancho, Gerardo Norberto
Santillán, Alicia Julia
Satragno, Vanesa
Sastre, Matías Andrés
Sauré, Agustina
Scarimbolo, María Daniela
Serenó, Abel Domingo
Serjan, Adriana
Serrano, Gustavo Daniel
Sierra, Carolina
Silieta, Marta
Sombra, Sandra Mónica
Somovilla, María Marta
Sosa, Facundo
Standinge, Silvia
Standingo, Silvia
Suárez, Marina Anabel
Tabbia, Griselda
Taboada, Fernando
Tabuada, Fernanda
Taja, Myriam
Tassone, María Elena
Thomas, Lucía
Torres, Verónica
Trivigno, Julio
Ullian, A. Laura
Valderrey, Hugo
Valentini, Eduardo Ángel
Varela, Liliana Olinda
Vazquez, Gabriela
Vermeulen, Silvia Teresa
Vesprini, Silvina
Vidoret, Estela Elsa
Villalba, Silvio Daniel
Vota, María del Carmen
Wiggenhauser, Carlos
Zambruno, Marta
Zanín, Pablo Alberto
Zanoli, Paula Beatriz
Zeballos, Fabio
Ziaurriz, Gimena
Zickert, Miguel
Zorzi, Hugo Néstor
Zuazo, Marcela Viviana
Zubeldía, Jorge

Ministerio de Cultura y Educación

Subsecretaría de Coordinación

Dirección General de Evaluación y Control de Gestión

Área Desarrollo Curricular

C.I.C.E. (Documentos portables, Publicación Web y CD-ROM)

Diseño Gráfico (Diseño de portada)

Subsecretaría de Educación

Dirección General de Educación Polimodal y Superior

Equipo Técnico

Santa Rosa - La Pampa

Noviembre de 2009

www.lapampa.edu.ar - www.lapampa.gov.ar