

COLECCIÓN EDUCACIÓN SECUNDARIA:
**SENTIDOS,
CONTEXTOS
Y DESAFÍOS**

Enseñar en Educación Secundaria, un compromiso con la construcción de aprendizajes relevantes y duraderos

Secuencias didácticas implementadas en los
distintos ciclos y años de la Educación
Secundaria y Modalidades

Secuencias didácticas de
Lenguajes y Comunicación

comunicarte
Editorial

UCC UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CÓRDOBA
JESUITAS

Facultad de Educación

Serie Mundos escolares

Enseñar en Educación Secundaria, un compromiso con la construcción de aprendizajes relevantes y duraderos

Secuencias didácticas implementadas en los distintos ciclos
y años de la Educación Secundaria y Modalidades

Secuencias didácticas de *Lenguajes y Comunicación*

Ferreyra, Horacio Ademar

Enseñar en educación secundaria, un compromiso con la construcción de aprendizajes relevantes y duraderos : secuencias didácticas implementadas en los distintos ciclos y años de la educación secundaria y modalidades : secuencias lenguajes y comunicación / Horacio Ademar Ferreyra ; coordinación general de Silvia Vidales. - 1a ed . - Córdoba : Comunic-Arte ; Córdoba : Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación, 2019.

Libro digital, DOC - (Educación Secundaria: sentidos, contextos y desafíos / Ferreyra, Horacio Ademar; .Mundos Escolares)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-602-420-4

1. Ciencias Sociales y Humanidades. 2. Educación Secundaria. I. Vidales, Silvia, coord. II. Título. CDD 373.07

De la presente edición:

Copyright © UCC-Facultad de Educación y Editorial Comunicarte.

Dirección académica de la colección:

Horacio Ademar Ferreyra

Coordinación de la serie Mundo escolares:

Adriana Carlota Di Francesco

Silvia Noemí Vidales

Arte de tapa y diseño de interiores: Fabio Viale

Todos los derechos reservados. Queda hecho el depósito que prevé la ley 11.723.

ISBN: 978-987-602-420-4

Integrantes del equipo de trabajo responsable de esta publicación

Dirección:

Horacio Ademar Ferreyra.

Coordinación general de la convocatoria:

Silvia Vidales.

Autores: Mercedes Alonso, María José Audisio, María Eugenia Benvenuto, Gabriela Susana Bulgarelli, María Cristina Carosio, Melina Inés Condoluci, María Luz Dettler Yugdar, Mariana Ferrarelli, Patricia Noemí Furlano, Ana María Leiguarda de Orué, Miguel Ángel Leiva, Eliana Levatino, Gladys Pastora Maciel, Silvia Elizabeth Montivero, Alicia Delia Ortiz, Romina Andrea Petullo, Lucía Ponce, Liliana Roxana Rubín, Virginia Celina Salvay y Mariana Serra.

Comisión evaluadora: Mariano Acosta, Silvana Bacchi, Mónica Binimelis, Ingrid Blank, Laura Bono, Roberto Bossio, Claudia Brain , Silvia Bussoli, Mariano Campilia, Marta Cannizzo, Cinthia Carcavilla, Mariana Carranza, María de los Ángeles Cignoli, Adriana Di Francesco, Diana Eberle, Jacinta Eberle, Claudio Fenoglio, Mónica Fernández, Marta Fontana, Silvia Fumero, Carina Gattone, Cristina Lerda, Liliana López, Mariana López, Claudia Maine, Sandra Molinolo, Fernando Moyano, Alicia Olmos, Fernando Omodei, Juan Parada Silva, Rita Peñaloza, Héctor Romanini, Marcela Rosales, Ayelen Sargiotto, Gloria Saucedo, Nicolás Sheiffer Grieve, María Elena Sörenson, Liliana Stuppa, Marta Tenutto, Manuela Vázquez, Jorgelina Yapur.

Sistematización: Ana María Rúa.

Asesoramiento en los procesos de sistematización: Mónica Fernández.

ÍNDICE

La convocatoria	5
Secuencias didácticas de Lenguajes y Comunicación	9
1. A moverse, a conmovearse, a verse. Postura, actitud e imagen corporal. <i>María Cristina Carosio y Eliana Levatino</i>	10
2. Crear nos involucra. <i>Alicia Delia Ortiz y Silvia Elizabeth Montivero</i>	22
3. Expresiones idiomáticas relacionadas con los alimentos en la clase de Lenguas Extranjeras: Portugués. <i>Liliana Roxana Rubín</i>	31
4. Instrumentos musicales: aprendiendo para crear. <i>Patricia Noemí Furlano y Mariana Serra</i>	41
5. La geometría de la naturaleza como canon de perfección y belleza en el clasicismo. Su implicancia en los movimientos estéticos del mundo occidental. <i>Gabriela Susana Bulgarelli</i>	56
6. La videopoesía como método de experimentación y resignificación. <i>María Luz Dettler Yugdar</i>	63
7. Los juegos tradicionales. <i>María Cristina Carosio y Miguel Ángel Leiva</i>	71
8. <i>Mad about God: an episode in St. John Bosco's life.</i> <i>Ana María Leiguarda de Orué</i>	86
9. <i>My last week. Past events.</i> <i>María José Audisio</i>	91
10. Mundos posibles. <i>Mercedes Alonso</i>	99
11. Poesía, arte y TIC. <i>Romina Andrea Petullo</i>	113
12. ¡Qué buena noticia! Gladys Pastora Maciel	129
13. Tecnologías emergentes. <i>Mariana Ferrarelli</i>	135
14. <i>Urban tribes</i> (Tribus urbanas). <i>Virginia Celina Salvay</i>	145
15. Vanguardias: la exquisitez de la palabra que da vida. <i>María Eugenia Benvenuto y Melina Inés Condoluci</i>	148
16. <i>You say latino.</i> <i>Lucía Ponce</i>	157

La convocatoria

En octubre de 2016, en el marco de la investigación *Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria. Un estudio en las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2018)*, el Equipo de Investigación en Educación de Adolescentes y Jóvenes – Unidad Asociada CONICET, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina– de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, convocó a la comunidad docente a participar a través del diseño y presentación de secuencias didácticas que abordasen contenidos de los distintos campos de conocimiento de la Educación Secundaria y sus Modalidades y en las que:

- se propusieran estrategias integrales e integradoras,
- se promoviera el desarrollo de capacidades fundamentales de los estudiantes (comprensión lectora, producción de textos orales y escritos, encuadre y resolución de problemas, pensamiento crítico y creativo, trabajo en colaboración, entre otras),
- se generarán ambientes de aprendizaje reales y/o virtuales enriquecidos,
- se plasmasen nuevas formas y perspectivas para enseñar en los actuales contextos y escenarios locales, regionales y nacionales.

De la convocatoria podían participar docentes en servicio en escuelas de Educación Secundaria de Argentina y estudiantes avanzados de Institutos Superiores y Profesorados Universitarios que forman docentes de Educación Secundaria. Sus producciones podían ser individuales o de equipo docente institucional: pareja pedagógica, integrantes de una misma área, responsables de trabajo compartido entre espacios curriculares.

Para organizar la convocatoria se previeron dos categorías:

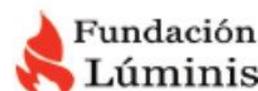
- **Categoría docentes:** incluyó a profesores o equipos de profesores que se desempeñan en escuelas de Educación Secundaria y sus Modalidades.
- **Categoría estudiantes:** incluyó a estudiantes de los dos últimos años de Institutos Superiores y de Profesorados Universitarios que forman docentes de Educación Secundaria, coordinados y avalados por sus profesores de Didácticas Específicas o Práctica Docente, o bien en trabajo conjunto con los docentes orientadores de las instituciones de Educación Secundaria en las que los estudiantes realizan sus prácticas docentes y su residencia (escuelas asociadas/escuelas de destino).



EQUIPO DE INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN DE
ADOLESCENTES Y JÓVENES | UCC

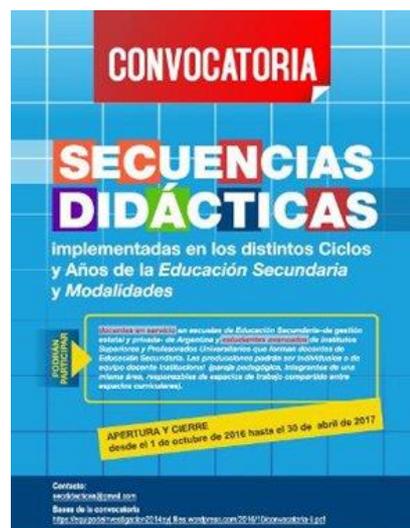
FACULTAD DE
EDUCACIÓN

Con el apoyo de:



La convocatoria estableció los siguientes requisitos generales:

- Los participantes podían presentar un máximo de dos secuencias didácticas.
- La secuencia didáctica a presentar debía haber sido implementada con estudiantes en instituciones educativas de Educación Secundaria y ser inédita.
- La secuencia tenía que enmarcarse en uno de los siguientes campos/ espacios curriculares/ asignaturas/ materias/ áreas¹:
 - *Ciencias Naturales, Matemática y Tecnologías* (Biología, Educación Tecnológica, Física, Matemática, Química, etc.).
 - *Ciencias Sociales y Humanidades* (Filosofía, Formación Ética y Ciudadana, Geografía, Historia, Psicología, etc.).
 - *Lenguajes y Comunicación* (Educación Artística, Educación Física, Lenguas Extranjeras, Lengua y Literatura, etc.).
- La extensión total de la producción no debía superar las 30 páginas.
- Como evidencia de la implementación, la presentación debía acompañarse con testimonios fotográficos de situaciones de aula y escaneado de trabajos de los estudiantes (por ejemplo, tablas, cuadros, ejemplos, mapas, instalaciones, maquetas, otras producciones).
- No se podrían incluir ilustraciones tomadas de Internet u otras fuentes que no fuesen propias del autor de la presentación.
- En todos los casos, era necesario citar las fuentes de textos imágenes, videos y otros materiales que se incorporaran.
- Las citas y referencias debían ajustarse a las normas APA (*American Psychological Association*, <http://normasapa.com>).

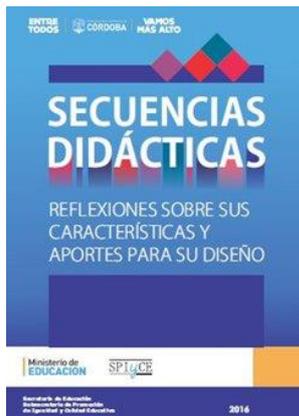


Para facilitar la consideración de cada secuencia didáctica, se solicitó que el o los docentes participantes ajustaran la producción a los siguientes ítems:

- Título/ eje de la secuencia.
- Campo/ espacio / asignatura/ materia o área involucrados.
- Destinatarios: ciclo, año de la Educación Secundaria para el o los cuales se propone.
- Fundamentación: breve desarrollo de los argumentos que justifican la toma de decisiones didácticas en las que se sustenta la secuencia propuesta (extensión no mayor a una página).
- Contextualización: referencia a las problemáticas de enseñanza y/o aprendizaje a las que se pretende atender o bien a las innovaciones que se intenta producir con la propuesta, considerando los contextos y situaciones en los que se piensa implementar la secuencia (extensión no mayor a una página).
- Propósitos o intencionalidades del docente: refiere a lo que el o los docentes pretenden promover, propiciar, favorecer, movilizar, etc.

¹ Los agrupamientos se configuran según criterios de operatividad y proximidad científica. Las denominaciones de las asignaturas pueden ser distintas según la pertenencia a una determinada jurisdicción educativa.

- Objetivos: expresados en términos de logros de aprendizaje que se espera que los estudiantes construyan, como procesos y resultados.
- Aprendizajes/contenidos que se abordan en la secuencia: su especificación y organización en el marco de la situación didáctica que se propone.
- Desarrollo de las actividades: definición de los formatos pedagógicos y estructuras didácticas, acciones del docente y de los estudiantes, mediación instrumental (recursos, materiales), mediación social (los agrupamientos), interacciones, tiempos y espacios.
- Monitoreo y evaluación de los aprendizajes: instancias, criterios, indicadores, instrumentos.
- Bibliografía del docente y para los estudiantes.



Para ampliar estos componentes, los docentes interesados en responder a la convocatoria fueron invitados a consultar el siguiente documento de apoyo didáctico: Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2016). *Secuencias didácticas. Reflexiones sobre sus características y aportes para su diseño*. Córdoba, Argentina: Autor. Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2016-Docs/SD.pdf>

La valoración de las presentaciones estuvo a cargo de una Comisión evaluadora, conformada por integrantes del equipo de investigación, directivos y supervisores de Educación Secundaria, profesores de Institutos Superiores de Formación Docente y Profesorados Universitarios, que tomaron decisiones en función de los siguientes criterios:

- Ajuste a las condiciones de estructura y componentes de la secuencia didáctica estipulados en esta convocatoria.
- Pertinencia y adecuación de la fundamentación de la propuesta.
- Presencia de abordajes integrales e integradores de aprendizajes/contenidos.
- Aporte al desarrollo de capacidades fundamentales de los estudiantes.
- Integración de nuevos modos y perspectivas para enseñar.
- Generación de escenarios de aprendizajes innovadores y enriquecidos por diversidad de interacciones y recursos.
- Coherencia interna entre los componentes de la secuencia.
- Pertinencia y autenticidad de los testimonios fotográficos de las situaciones de aula, como así también de las producciones de los estudiantes.
- Producción original de los autores.
- Respeto de la normativa para citación y referencias.
- Corrección gramatical y ortográfica.
- Ajuste del formato de presentación a los requisitos de la convocatoria.

A partir del análisis de las **101 producciones** que se presentaron y de los informes cuanti y cualitativos de resultados elevados por los Jurados, la Comisión evaluadora **seleccionó 25** (veinticinco) secuencias didácticas y otorgó **menciones a otras 23** (veintitrés)².

En vistas a la publicación de las producciones –compromiso asumido por los organizadores en la Convocatoria- los autores de las secuencias didácticas seleccionadas y con mención iniciaron un proceso de revisión y mejora de sus propuestas, en el marco del Curso *Metodología de sistematización de experiencias: conocimiento desde la acción*, organizado por el Equipo de Investigación en Educación de Adolescentes y Jóvenes³. Las secuencias didácticas fueron luego objeto de dos instancias de revisión académica. La recopilación final conforma tres publicaciones que agrupan propuestas según el campo de conocimiento involucrado: Secuencias didácticas de *Lenguajes y Comunicación*, Secuencias didácticas de *Ciencias Sociales y Humanidades* y Secuencias didácticas de *Ciencias Naturales, Matemática y Tecnologías*.

En las páginas que siguen se incluyen – por orden alfabético- las secuencias didácticas seleccionadas y aquellas que resultaron con una mención correspondientes al campo *Lenguajes y Comunicación*.

² Se otorgó certificado de reconocimiento a los participantes cuyas producciones resultaron seleccionadas o recibieron mención. Se dispuso una beca para cada autor/equipo de autores de las 25 secuencias seleccionadas para participar de cursos y acciones de Extensión en la Facultad de Educación de la UCC. Se valoró el trabajo y el esfuerzo de sistematización de los autores de las 53 (cincuenta y tres) secuencias que no fueron seleccionadas ni recibieron mención.

³ Los autores de las producciones seleccionadas fueron invitados a participar como ponentes en un Seminario realizado en la Ciudad de Córdoba en junio de 2018.



Secuencias didácticas de Lenguajes y Comunicación

1. A moverse, a conmoveerse, a verse. Postura, actitud e imagen corporal

María Cristina Carosio y Eliana Levatino

macrisca@speedy.com.ar

Espacio curricular: Educación Física.

Destinatarios: alumnos de 3er. año del nivel secundario, Escuela 4-083 Agustín Álvarez. La secuencia fue desarrollada en este grupo por los estudiantes de 4to. año del Profesorado de Educación Física del Instituto de Educación Física 9-016 "Dr. Jorge E. Coll". Provincia de Mendoza.

Núcleos de aprendizaje prioritarios: De acuerdo con la Resolución 180 del Consejo Federal de Educación (CFE, 2012) la presente secuencia didáctica busca ofrecer situaciones que promuevan en los estudiantes: "El afianzamiento de la imagen de sí y la autoevaluación de su desempeño en las prácticas corporales y motrices, posibilitando el desarrollo de sus capacidades perceptivas, cognitivas, condicionales, coordinativas y relacionales, la autovaloración como soporte de la confianza y la autonomía en función de los procesos identitarios" (p. 1), así como: "La expresión de emociones y sentimientos a través del lenguaje corporal, su reconocimiento, valoración y la comprensión de los mensajes corporales de los otros." (p. 1)

Y desarrolla el siguiente núcleo de aprendizaje prioritario (NAP) del Eje 1. En relación con las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas referidas a la disponibilidad de sí mismo: "La apropiación de hábitos saludables en la realización de prácticas corporales y motrices." (p.4)

Especificación curricular jurisdiccional: Dentro del Diseño Curricular Jurisdiccional (Gobierno de Mendoza, 2015), esta secuencia hace referencia al *Eje 1, Disponibilidad de sí mismo* y a los siguientes saberes y aprendizajes específicos⁴:

Saber: "Diferenciar sensaciones en relación a la propia postura corporal y los propios estados internos en diferentes prácticas corporales"

Aprendizajes específicos: "Adopción de diversas posturas tomando conciencia de la posición del cuerpo, la dirección del movimiento y el tono muscular". "Reconocimiento del estado interno del cuerpo a través de la aplicación de técnicas de tensión y relajación muscular". "Práctica de ejercicios de estiramientos y movilidad muscular". "Práctica de tipos de respiración y visualización guiada".

"El Eje Disponibilidad de sí mismo se refiere a las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en relación consigo mismo y con la participación consciente en los procesos de autorregulación

⁴ La Provincia de Mendoza elige saberes y aprendizajes específicos para su documento curricular, entendiendo que los saberes "constituyen logros de procesos de aprendizajes desarrollados a lo largo de cada uno de los años de la Educación Secundaria, involucran procesos cognitivos, sociales y expresivos; además conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos y prácticas - que se organizan en un sentido formativo, en función de una capacidad a desarrollar" y éstos se desagregan en aprendizajes específicos que "son trayectos de aprendizaje recorridos en la apropiación del saber por parte del estudiante, en el marco de la interacción de los sujetos pedagógicos (estudiantes y docentes) entre sí y con los saberes, en el contexto educativo"(Gobierno de Mendoza, 2015).

surgidos en toda experiencia motriz. Implica la reflexión sobre la acción, la percepción de sí mismo, la identificación de sus propios sentimientos y emociones, la autovaloración y la confianza en las propias posibilidades motrices.” (Gobierno de Mendoza, 2015, p.103).

Fundamentación:

*Movimiento, sensación, emoción y sentimiento
Son aspectos de una misma constelación.
Cuando uno de ellos se mueve,
Se mueven también los demás.*

Moshe Feldenkrais (2015)

“La apropiación de hábitos saludables en la realización de prácticas corporales y motrices” como núcleo de aprendizaje prioritario muestra la relación histórica entre Educación Física y salud. Esta relación ha ido cambiando según las diferentes concepciones que han tenido ambos campos de conocimiento.

Las prácticas corporales y motrices son saludables cuando se desarrollan en ciertos ambientes de aprendizaje y se atienden a las formas y modos de realizarlas. Hoy se busca tomar conciencia de los beneficios que producen dichas prácticas al adoptar estilos de vida saludables. Devís Devís (2000), por ejemplo, plantea un paradigma médico, psicoeducativo y sociocrítico para la actividad física y la salud en la educación escolar.

La relación entre postura, actitud e imagen corporal es expresada muy bien por López Miñarro (2011): “La postura corporal es la composición de las posiciones de todas las articulaciones del cuerpo humano en todo momento, mientras que la actitud postural es psico-fisiológica y se verá influenciada por el estado emocional del alumno. Además, una actitud postural inadecuada puede traer consigo una imagen negativa, y en consecuencia una autoestima más baja.” (p. 2)

Es por ello que es importante generar situaciones que afiancen la imagen de sí, permitan la autoevaluación y el desarrollo de distintas capacidades y especialmente, posibiliten la autovaloración como soporte de confianza y autonomía en los procesos identitarios. La imagen que cada adolescente tiene de sí incide directamente en su salud personal por lo que es importante que la Educación Física ayude a los adolescentes a verse a sí mismos de manera positiva, a valorarse, quererse y aceptarse.

La autoestima e imagen corporal están influenciadas por múltiples factores, entre ellos los cambios corporales propios de esta etapa y las influencias externas de los medios de comunicación y grupos sociales. Los cambios corporales resultan ser un factor crítico en la autoestima e imagen corporal de los estudiantes en combinación con el deseo de sentirse aceptados y pertenecer a un grupo. Las influencias externas de los medios y la cultura imperante, ya sea de la escuela o del barrio, y los ideales de belleza que éstos imponen, afectan a los adolescentes en la forma en que se sienten respecto de sí mismos. La familia también influye en la autoestima con los mensajes que transmiten acerca del cuerpo y la apariencia física. Todos estos factores inciden en la forma de moverse, de sentir, de pensar, de comunicarse con los demás y con el ambiente que los rodea; en síntesis, inciden en su corporeidad.

La imagen corporal está íntimamente relacionada con la postura corporal y la actitud corporal. “Diferenciar las sensaciones en relación a la propia postura corporal y los propios estados internos en diferentes prácticas corporales” es un saber que implica a los adolescentes en la toma de conciencia de sus propias sensaciones y emociones; significa aprender a distinguir todas

las sensaciones, especialmente las propioceptivas, y registrar los estados de ánimo que suscitan las prácticas corporales y motrices.

Las sensaciones son vivencias subjetivas y están vinculadas con emociones básicas. Cuando nos movemos nos conmovemos y cuando nos conmovemos nos movemos. Es importante que podamos vernos en estos

procesos subjetivos. La raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino *movere* (que significa *moverse*) más el prefijo e- que significa *movimiento hacia* y sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción.

La experiencia de una emoción en una práctica corporal y motriz involucra un conjunto de cogniciones, actitudes y creencias sobre esa práctica, que utilizamos para valorarla.

En una clase de Educación Física, en la propuesta de una práctica corporal y motriz, ya sea deportiva, lúdica, expresiva o gimnástica, cada adolescente experimenta una emoción de forma particular dependiendo de sus experiencias anteriores en dichas prácticas, de sus aprendizajes motores, de su carácter y de la situación concreta mediada por el docente.

Contextualización: La contextualización de estos saberes atraviesa dos problemáticas actuales:

- la relación de los jóvenes con las nuevas tecnologías de la información y comunicación;
- los modelos de belleza que transmiten los medios masivos de comunicación.

Consideraremos estos problemas en relación con los propósitos y saberes curriculares mencionados anteriormente, en los niveles de concreción curricular nacional y jurisdiccional.

a. Relación de los jóvenes con las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Hoy los adolescentes forman parte de la primera generación que ha nacido junto con el apogeo de nuevas tecnologías, el uso simultáneo de los medios de comunicación y la interacción permanente con múltiples pantallas.

Un estudio de Unicef Argentina (2014) sobre el acceso, consumo y comportamiento de los adolescentes en Internet revela los riesgos que enfrentan los chicos en los entornos digitales, dado que el 82 % maneja la computadora y el 85 % se conecta habitualmente a Internet. Todo se muestra, se registra y se comparte entre los adolescentes. Las *selfies* o *autofotos* son el producto más acabado de esta lógica. Pero... ¿es verse? ¿Es conmoverse?

“Bauman y Donskis dicen que el uso global de las biografías, intimidades, vidas y experiencias de los demás es un síntoma de insensibilidad y falta de sentido. Explica el fenómeno por el auge de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, y de las redes sociales así como por la búsqueda de seguridad emocional y psicológica, en un contexto marcado por la incertidumbre y la inseguridad. En ese sentido, los estereotipos constituyen un respuesta rígida y clara a las preguntas que agitan y atormentan a los individuos la era de la modernidad líquida.” (Urteaga, 2015)

Para muchos adolescentes y jóvenes estar conectados a la tecnología digital las veinticuatro horas del día, los siete días de la semana, no sólo es un hábito sino que es fundamental para la manera en que establecen y manejan sus relaciones de amistad y su vida social. Muchos de ellos se expresan y otros se ocultan en ellas y se aíslan producto de la poca aceptación de sí mismos.

La preocupación por quedar afuera de la onda comunicativa de las pantallas genera nuevas necesidades, posibles dependencias y ciertas consecuencias como el sedentarismo.

El *sedentarismo* se considera hoy en día una pandemia mundial. En el ámbito mundial, el 23 % de los adultos y el 81 % de los adolescentes en edad escolar no se mantienen suficientemente activos, según estudios de la Organización Mundial de la Salud que recomienda una hora de ejercicio por día para los más jóvenes.

Los adolescentes sedentarios sufren más sobrepeso y obesidad, tienen una mayor propensión de padecer determinadas enfermedades (como diabetes o hipertensión arterial), sus músculos pierden fuerza por lo que causa mayores contracturas y dolores articulares, y por lo general suelen tener un estado de ánimo más bajo, es decir, que termina repercutiendo en su postura, actitud e imagen corporal.

b. Los modelos de belleza que transmiten los medios masivos de comunicación. Los medios de comunicación y la publicidad difunden unos estándares de belleza imposibles de alcanzar, lo cual afecta a la sociedad llegando a provocar graves trastornos de salud. A lo largo de la historia, los estereotipos de belleza han ido cambiando constantemente. No obstante, todos ellos establecen el cuerpo como un objeto, obligando a realizar constantes esfuerzos y sacrificios para conseguir el considerado “cuerpo perfecto”.

Se considera que el aspecto físico es la clave del éxito, y que la belleza es felicidad y salud. Gran parte de la responsabilidad de esta percepción la tienen los medios de comunicación y los grupos de pares que bombardean constantemente con imágenes y mensajes y utilizan las redes con estos fines.

Frente a estas dos situaciones críticas a la Educación Física le cabe la responsabilidad de acompañar a los adolescentes y jóvenes en sus trayectorias escolares y analizar críticamente los modelos de cuerpo y de prácticas corporales que se imponen en los medios con fines consumistas y mercantiles.

Propósitos o intencionalidades del docente:

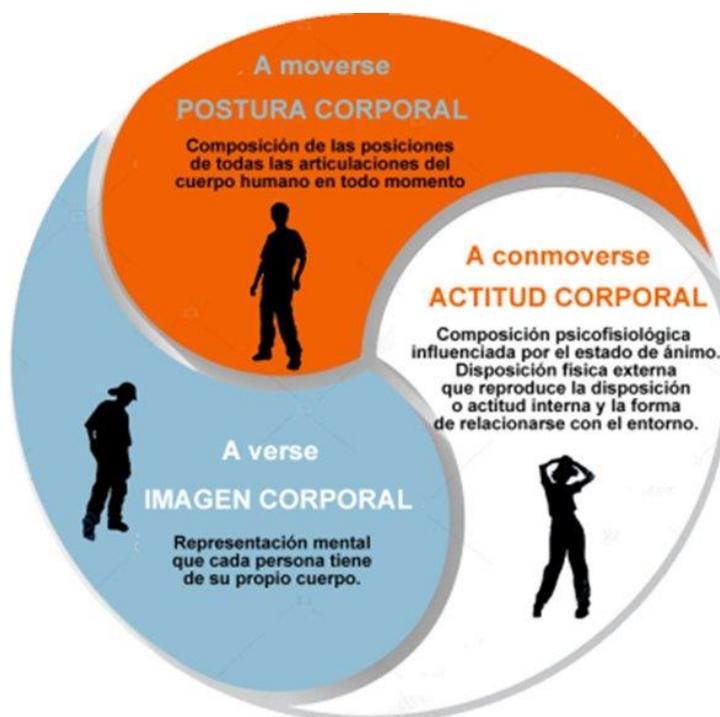
- Promover el interés por diferentes prácticas corporales y motrices que permitan mirarse a sí mismo, valorarse, conocerse y moverse.
- Propiciar espacios para la adopción de estilos de vida saludables, en forma consciente, crítica, personal y colectiva.
- Favorecer el desarrollo de las capacidades perceptivomotrices y fisicomotrices en directa relación con la postura corporal estática y dinámica.
- Posibilitar espacios de reflexión acerca de las dos problemáticas seleccionadas: el uso de las TIC y sus consecuencias para la salud y los modelos de belleza que transmiten los medios de comunicación.

Objetivos: Con el desarrollo de esta secuencia didáctica, se espera que los estudiantes sean capaces de:

- Participar en prácticas corporales y motrices gimnásticas, expresivas y ludomotrices.
- Valorar positivamente su imagen corporal, sus fortalezas y sus logros en marcos de disfrute de las prácticas corporales.
- Reconocer las sensaciones en relación a la propia postura corporal y en relación a los estados internos de las prácticas corporales y motrices.
- Tomar conciencia de los problemas posturales que traen los estilos de vida que se imponen ante los cambios socioculturales.

Desarrollo de las actividades: La secuencia didáctica integra 5 clases, de una hora cada clase.

Éstas focalizan la atención en la postura corporal, la actitud corporal y la imagen corporal para el logro de los objetivos propuestos.



Clase 1. Postura corporal

1. Nos presentamos y armamos la cartelera de Educación Física. Al inicio de la clase, planteamos a los estudiantes el problema inicial, contextualizándolo. Mostramos el recorrido de la secuencia en una pizarra o cartelera escolar que los estudiantes van a ir construyendo a lo largo de las clases, con preguntas, texto informativo, imágenes que permitan la reflexión sobre las problemáticas analizadas y la socialización del conocimiento con los demás compañeros de la escuela. *Tiempo: 10 minutos.*

2. Jugamos a El Juego de la postura. Este juego tiene por objetivo interpretar, mostrar, actuar las distintas posturas propuestas, que involucran personajes, valores, emociones, en forma individual y colectiva. Consiste en que los estudiantes se muevan al compás de la música, caminando, trotando, bailando libremente por el espacio. Cuando se detiene la música se muestra un cartel, con una palabra o frase que cada uno va a interpretar con su cuerpo en forma estática, como si se tratara de una foto, en el lugar, por ejemplo: *bailarina, alegría, derrota, equipo de rugby, gol, cumpleaños del abuelo.*

Hacemos hincapié en que la demostración sea estática, para que cada estudiante pueda observar todo lo que interpretan los compañeros. Siempre partimos de la mirada que cada estudiante tiene de sí mismo y de los conocimientos previos que tiene cada uno acerca del contenido. *Tiempo: 5 minutos.*

3. Reflexionamos sobre la dinámica. Dialogamos con los estudiantes considerando los siguientes interrogantes:

- En la dinámica de juego, ¿pudieron ver posturas diferentes o contradictorias? ¿Cuáles?

- ¿Cómo se sintieron en las posturas que adoptaron individualmente? ¿Y en las que se integraron con otros?
- ¿Piensan que las posturas tienen que ver con los estados de ánimo? ¿Cómo es esta relación?
- ¿Y con los músculos y articulaciones? ¿En qué sentido?
- ¿Han experimentado molestias al adoptar algún tipo de postura –parados, acostados, con la netbook, con el celular, en la espalda, cadera, pies, rodillas–?
- ¿Qué consideran que expresan las distintas posturas corporales?

En esta última pregunta reproducimos algunas posturas corporales que llamaron la atención. Apuntamos a aquellas reflexiones interesantes, enfatizando los saberes propuestos. Dialogamos con los estudiantes acerca de lo que interpretan de las posturas que adoptaron, siempre relacionándolas con la vida cotidiana. *Tiempo: 5 minutos.*

4. Nos medimos con la regla. Explicamos el objetivo de tomar los test de tipo antropométrico. Ponemos el acento en la complejidad del tema y en las múltiples variables que engloba, haciendo ver que este tipo de medidas es una evaluación que aporta conocimiento de tipo diagnóstico que posibilita prevenir enfermedades o trastornos físicos.

Se realizan las siguientes pruebas con el objetivo de favorecer este autoconocimiento: *Test de la línea de la plomada* y *Maniobra de Adams*. Explicamos los test y los estudiantes en parejas proceden a su realización y registro. Integramos afiches para favorecer la visualización (Disponibles en: <http://columnavertebral.net/wp-content/uploads/2014/05/ensayo-de-adam.jpg> y <http://www.redmetodopilates.com.ar/imagenes%20derpilates/maniobra%20adams.gif>)

Test de la línea de la plomada. Vista anteroposterior y lateral que permite observar desviaciones laterales y anteroposteriores, tanto de la columna como de los miembros inferiores.

Maniobra de Adams. Les permite observar algunas rotaciones de vértebras, omóplatos en punta u otras características que acompañan a las desviaciones.

En parejas, desarrollando el estilo de “enseñanza recíproca”, los estudiantes realizan los test: uno ejecuta y el otro registra, según las consignas del profesor y con la ayuda de fichas. *Tiempo: 30 minutos.*

5. Elongamos. En el cierre de la clase, mostramos algunos ejercicios de elongación de diferentes grupos musculares y aprovechamos para explicar su incidencia en la postura corporal. Planteamos que la próxima clase conocerán si sus músculos guardan la longitud deseada para la alineación postural. *Tiempo: 10 minutos.*

Clase 2. Postura corporal

1. Calentamos. Realizamos una entrada en calor al inicio de la clase, con ejercicios de movilidad articular y desplazamientos variados a mediana intensidad. *Tiempo: 10 minutos.*

2. Nos evaluamos con ejercicios para observar musculatura debilitada y acortada. Entre todos comentamos la importancia de la fuerza y flexibilidad para la correcta postura, y los grupos musculares que intervienen. Entregamos a los estudiantes unas fichas de trabajo para orientarlos en la ejecución de los test y para que puedan registrar las observaciones. Explicamos cada test, de a uno, y los estudiantes buscan un lugar para evaluarse y registrar los resultados. *Tiempo: 40 minutos.*

¿Tus músculos están acortados?

Los músculos acortados tienden a provocar posturas inadecuadas para la columna vertebral. Una extensibilidad óptima de los grupos musculares es importante para permitir un rango de movilidad articular normal.

¿Te animas a evaluarte con la ayuda de un compañero?
Luz verde si están elongados y **luz roja** si están acortados. Utiliza el **amarillo** para situaciones intermedias.

1. EXTENSORES DE LA COLUMNA VERTEBRAL

Flexiona el tronco al frente, de manera relajada.

Luz verde
No hay acortamiento si la columna hace una línea descendente.

Luz roja
Existe acortamiento si la columna presenta una meseta, o va hacia arriba en forma ascendente.

2. PECTORALES

Acostate en posición decúbito dorsal.

Luz roja Si no logras apoyar los brazos extendidos en el suelo en un ángulo de 180 grados.

Luz verde Si acostados somos capaces de elevar los brazos por encima de la cabeza y quedan a 180 grados apoyados en el piso.

3. PSOAS ILÍACO

Luz verde
Si apoyando las manos debajo de los hombros con los brazos extendidos, logramos apoyar la zona púbica en el suelo.

Luz roja
Si no podemos apoyar la zona púbica en el suelo.

¿Tus músculos están debilitados?

Una fuerza adecuada de los músculos que intervienen en el sostenimiento del tronco y de los segmentos corporales, es importante para una postura adecuada. Estos test te darán una idea aproximada de cómo están tus músculos respecto a la fuerza.

¿Te animas a evaluarte con la ayuda de un compañero?
Luz verde si están fuertes y **luz roja** si están débiles.

1. FUERZA DE GEMELOS

Rebota sobre la punta de los pies.

Luz roja
Si el rechazo del pie se realiza alternadamente como un galope hay debilidad.

Luz verde
Si se mantienen paralelos y rebotan juntos hay fortaleza.

2. FUERZA DE ABDOMINALES

Acostate en posición decúbito dorsal.

Luz roja Subi los pies a 20 cm. del suelo. Si hay debilidad se despegará la columna del piso, y se acentuará la curvatura lumbar.

Luz verde Si hay fortaleza no se levantará la columna lumbar del piso.

Ejercicios compensatorios propuestos para la mejora. Dosificación.

Test de acortamiento			
Extensores de la columna vertebral			
Pectorales			
Psoas ilíaco			
Test de debilidad muscular			
Fuerza de gemelos			
Fuerza de abdominales			

3. Elongamos y reflexionamos. Hacia el cierre de la clase se realizan ejercicios de elongación de los distintos grupos musculares involucrados en los test, haciendo referencia a las capacidades evaluadas. Se pone especial interés en concientizar en la necesidad de individualizar algunas prácticas para mejorar aspectos relacionados a las propias posibilidades. Se dialoga sobre efectos de posturas que tomamos habitualmente sin reflexionar en sus consecuencias. *Tiempo: 10 minutos.*

Clase 3. Postura corporal

1. Jugamos en el inicio. Proponemos dos juegos para introducirnos en el contenido y para ofrecer un escenario y un clima que inviten a la participación y movilicen a los estudiantes en forma progresiva.

El primer juego se denomina *El espejo* y consiste en desplazarse por el espacio en parejas, realizando distintos movimientos. A la señal auditiva uno de los participantes realiza una postura en forma estática y su compañero la imitar o la corrige. Los desplazamientos y movimientos van

variando y los roles se van invirtiendo de manera de que ambos creen posturas, imiten o analicen.

El segundo juego se denomina *El memo postural*. En este juego cada pareja se ubica alrededor de un cuadrado; dentro del cuadrado se disponen fichas con posturas dibujadas por duplicado ubicadas boca abajo en todo el espacio cuidando que estén mezcladas. A la señal los participantes salen de a dos y dan vuelta dos fichas: uno de ellos primero y el otro después, tratando de encontrar su par en el resto. Si no lo consiguen dejan las fichas tapadas y ceden el turno a la pareja siguiente. Cada estudiante va memorizando la ubicación de las fichas que se han ido dando vuelta y a su turno intenta encontrar las posturas iguales; si la pareja lo consigue, retira las fichas del espacio, las va reservando y sigue participando hasta que no halle la coincidencia. Cuando el equipo no encuentra coincidencia en las fichas cede el turno a la otra pareja y así sucesivamente sigue participando una y otra vez hasta que se hayan agotado todas las fichas. Gana la pareja que mayor cantidad de fichas ha logrado juntar. *Tiempo 10 minutos.*

2. Jugamos al “¡Chancho va!”. Distribuimos a los estudiantes en cuatro grupos, uno en cada esquina de un cuadrado. En el medio del cuadrado hay una mano dibujada. Cada grupo recibe cuatro cartas y a la orden de “Chancho va” cada grupo deja una carta en el suelo (con la figura para abajo, para que no se vea) y rota a la esquina próxima a descubrir la carta dejada por el otro equipo. En la nueva esquina toman la carta del equipo anterior y se repite la acción. El objetivo del juego, al igual que el juego tradicional de cartas, es conseguir las cuatro cartas iguales. El equipo que logra tenerlas corre hacia el centro y se ubica sobre la mano dibujada diciendo “Chancho”, mostrando las cuatro cartas iguales. De esta manera gana un punto. Gana el juego el equipo que primero consigue 5 puntos.



Juego de cartas: cuatro cartas de cada figura

Las cartas tienen el tamaño de una hoja A 4 y muestran diversas posturas. El mazo de cartas está compuesto por 16 cartas, es decir, 4 figuras. *Tiempo: 15 minutos.*

3. Contamos una historia. Después del juego, cada grupo selecciona una de las posturas de las cartas que le han quedado y crea una historia, describiendo:

- ¿Quién está detrás de esa postura? ¿Cómo se llama?
- ¿Por qué motivos está así?
- ¿Qué profesión, oficio o trabajo tiene?
- ¿Qué dolores o molestias posturales tiene? ¿Cómo se manifiestan? ¿Qué músculos están involucrados?

Y para terminar, agregan algún estado de ánimo que pueda derivarse de dicha imagen. *Tiempo: 10 minutos.*

4. Programamos. Con los resultados de las evaluaciones anteriores entre todos realizamos un programa de ejercicios para practicar en la clase y en la casa, con el fin de mejorar los aspectos funcionales de la postura. Cada estudiante, de acuerdo con su autoevaluación, elige los ejercicios que necesita priorizar. *Tiempo: 20 minutos.*

5. Reflexionamos. Comentamos y mostramos algunas figuras con consejos para realizar en casa:

- Cuando me siento: pies apoyados en el piso, espalda apoyada en el respaldo de la silla, brazos sobre la mesa.
 - o Evitar balancearse en la silla, recostarse, estar sentado en una postura y mirar para otro lado, bancos sin respaldos.
- Cuando me lavo los dientes, apoyo siempre una mano si voy al frente con leve genuflexión de rodillas.
 - o Evitar posturas al frente o laterales sin genuflexión de rodillas.
- Cuando levanto un objeto, en especial si éste es pesado, bajo flexionando las rodillas y manteniendo la espalda derecha.
 - o Evitar mochilas, carteras, bolsos, con mucho peso, sobre espalda, mano; cambiar por mecanismo con ruedas que sea fácil de transportar.
- Con respecto a la vestimenta: calzado cómodo y seguro.
 - o Evitar plataformas altas, alpargatas, zapatos sin talonera o con puntas diminutas.

Otros que surjan del quehacer diario. *Tiempo: 5 minutos.*

Clase 4. Imagen corporal

1. Reflexionamos. Proyectamos un video sobre la problemática de la imagen corporal en la adolescencia. Disponemos dos opciones, para elegir una:

- Canal Encuentro. "Imagen corporal". Serie *Queremos saber*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/buscar?rec_id=117147.
- García, N. (2017). *La adolescencia. Mi imagen, mi persona*. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=QVnYXh9MY_M

Tiempo: 15 minutos.

2. Me visualizo y dibujo. Facilitamos a los estudiantes un papel en blanco y lápiz para que, en la manera que les permitan sus posibilidades, dibujen su propio cuerpo. Proveemos consignas de orientación, como por ejemplo iniciar el dibujo de la cabeza hacia los pies, dando datos del tipo de pelo, contorno de la cara, longitud del cuello, extensión de los brazos, manos. Luego los guiamos con dimensiones referidas al cuerpo: tórax, abdomen, caderas, extremidades inferiores, incluso pies. Les solicitamos que también incluyan algo que reconozcan como característico o identitario en alguna parte del cuerpo. Finalizado el dibujo le colocan el nombre y lo reservan para una tarea posterior. *Tiempo: 5 minutos.*

3. Visualizo mi cuerpo en movimiento. Juegan al *Baile de las tarjetas*. Se agrupan en parejas y a medida que van bailando al compás de la música van sacando una tarjeta, ubicándola con el compañero en las partes del cuerpo indicadas, bailando y sin que la tarjeta se caiga. Las tarjetas indican distintas partes del cuerpo y, al transcurrir de la música, las parejas van sumando tantas como les sea posible.



Sucesivamente se continúa con el juego, realizando una variación: todos los estudiantes están en fila, incorporándose los integrantes uno a uno, de manera que quien ingresa en el juego saca una tarjeta y la coloca en el último integrante de la hilera. De esta manera el desafío es

para todo el grupo, ya que deben sumar la mayor cantidad de tarjetas sin que se caigan. *Tiempo: 5 minutos.*

4. Sigo visualizando. Caminan por el espacio al compás de la música y, a la señal, saludan con las partes del cuerpo que les indicamos. Luego eligen un compañero y realizan distintos movimientos inventados, coordinando movimientos de brazos, cabeza, manos... con la música y el compañero. *Tiempo: 5 minutos.*

Luego elegimos una pareja para iniciar en forma inmediata una mancha, indicando las partes del cuerpo que necesariamente van a tocar para manchar a otra pareja. Se van cambiando las partes para tocar en la mancha y alternando el juego de persecución con los movimientos de coordinación, de manera de mantener un equilibrio entre actividad y pausa, y compensar las etapas de esfuerzo con etapas de recuperación. *Tiempo: 10 minutos.*

5. Visualizo mi cuerpo en el descanso. Los estudiantes, apenas termina la mancha, se ubican cada uno en una colchoneta dispuestos a iniciar un proceso de recuperación. Acostados decúbito dorsal, primero perciben cómo las funciones orgánicas están alteradas, registran el pulso, tocan su tórax, advierten su respiración, la temperatura corporal. Toman conciencia de cómo se manifiestan estas funciones y cómo se van estabilizando. Experimentan distintos tipos de respiraciones: abdominal, torácica, jugando con el paso del aire de una a otra:

– *Inspiro profundamente en cuatro tiempos, exhalo en forma prolongada hasta percibir que no tengo más aire en el cuerpo.*

Combinan la inspiración profunda con una contracción sostenida de todo el cuerpo; mantienen la respiración, relajando en el momento de la respiración. Luego se repite esta acción respiratoria, contrayendo en forma segmentaria las distintas partes del cuerpo, comenzando de la cabeza hacia las extremidades inferiores. *Tiempo: 5 minutos.*

6. Automasajes con pelotas de tenis. Los estudiantes van recorriendo cada una de las partes del cuerpo en forma circular a modo de masaje. Luego lo repiten en el cuerpo de un compañero⁵. Para finalizar, mantienen el cuerpo en un tono relajado realizando una visualización mental del propio cuerpo, guiada por el profesor. *Tiempo: 5 minutos.*

7. Me dibujo nuevamente. Se les entrega otra hoja en blanco y un lápiz, debiendo intentar nuevamente el dibujo de su propio cuerpo. Colocan una expresión a este dibujo según la vivencia que hayan tenido en las actividades realizadas.

Luego buscan el dibujo realizado al principio y comparan diferencias, acuerdos... si los dibujos reflejan sus estados de ánimo. *Tiempo: 5 minutos.*

8. Socializamos. En grupo, se realiza un círculo y se invita a los estudiantes a comentar en forma voluntaria lo acontecido en la clase. *Tiempo: 5 minutos.*

Clase 5: Actitud corporal

En esta clase se intenta que los estudiantes comprendan cómo influye el estado emocional en la postura corporal y expresen sus vivencias en torno a distintos estados de ánimo y posturas adoptadas.

⁵ Esta posibilidad es evaluada por el docente de acuerdo con las características del grupo.

Reflexionamos. Damos un libreto a todo el grupo para que representen una comedia musical; el libreto tiene personajes y es el mismo para todos los grupos. Llevamos materiales que permitan disfrazarse y pintarse para la presentación.

Cada grupo va a representar el guión con una actitud diferente: *miedo, entusiasmo, nerviosismo, negatividad...* Pueden incluir canciones o bailes coreografiados.

Una vez que representan la comedia, les preguntamos sobre las actitudes que se pusieron en juego y que involucran en la postura.

Se invita a los estudiantes a realizar *memes* con sentido educativo o pegar notas en la cartelera –diarios, dibujos, chistes gráficos– referidos a lo que han aprendido, para los compañeros de la escuela. *Tiempo: 60 minutos.*

Monitoreo y evaluación de los aprendizajes: El **monitoreo** de la secuencia se realiza para comprobar la ejecución de lo planificado, a través de un proceso continuo de recolección y análisis de los datos, de elaboración de registros y de su uso. Se utilizan registros de las clases, registros anecdóticos y entrevistas grupales.

La **evaluación de los aprendizajes** se realiza al final de la implementación de la secuencia y permite valorar los aprendizajes alcanzados.

Guía de observación:

- Los estudiantes, ¿participaron en todas las actividades propuestas en la secuencia?
- ¿Cómo se vieron a sí mismos? ¿Qué expresaron en sus mensajes corporales, verbales y gráficos?
- ¿Fueron capaces de reconocer sensaciones en relación con su propia postura corporal?
- ¿Fueron capaces de reconocer estados de ánimo propios en sus posturas?
- ¿Elaboraron su programa de ejercicios individuales para mejorar las capacidades físicas que influyen en la postura corporal?

Bibliografía del docente:

CFE, Consejo Federal de Educación (2012). *NAP, núcleos de aprendizaje prioritarios. Educación Física. Campo de Formación General. Ciclo Orientado. Educación Secundaria.* Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/180-12_08.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Devís Devís, J. (2000). *Actividad física, deporte y salud.* Barcelona, España: INDE.

Dogliotti, P. (2012). “Educación del cuerpo, higiene y gimnástica en la conformación de la educación física escolar en el Uruguay (1874-1923)”. En *Anuario Historia de la educación*, vol.13 no.2. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772012000200004. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Feldenkrais, M. (2015). “La emoción es movimiento”. Disponible en: <https://feldenkraisbarcelona.net/2015/03/18/la-emocion-es-movimiento/>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Gobierno de Mendoza (2015). *Diseño curricular provincial. Educación Secundaria Orientada*. Mendoza, Argentina: Dirección General de Escuelas. Disponible en: <http://www.mendoza.edu.ar/category/disenos-curriculares/dcp-secundario-orientado/>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

López Miñaro, Á. (2011) "La postura corporal y sus patologías: implicaciones en el desarrollo del adolescente, prevención y tratamiento en el marco escolar". Murcia, España: Universidad de Murcia. Disponible en: <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/5152/1/Educación%20Física%20y%20postura%20Ocorporal.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Unicef Argentina (2014). *Simposio regional sobre ciudadanía digital "Conectados al Sur"*. Buenos Aires: Unicef.

Urteaga, E. (2015). "Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida". En *Reflexión Política*, vol. 17, núm. 34, pp. 160-165. Bucaramanga, Colombia: UNAB, Universidad Autónoma de Bucaramanga. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11043112014>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

2. Crear nos involucra

Alicia Delia Ortiz y Silvia Elizabeth Montivero

ali.ortiz@hotmail.com

Espacios curriculares: Lengua y Literatura. Sistemas de Información Contable I (SIC I).

Destinatarios: alumnos de segundo año del Centro de Enseñanza de Nivel Medio para Adultos, CENMA Villa Dolores, Provincia de Córdoba.

Fundamentación: El escenario social actual define una sociedad compleja y en constante cambio en cuanto al ritmo acelerado en la producción del conocimiento, innovaciones tecnológicas y fácil acceso a las redes sociales; requiere cada vez más de un ciudadano con capacidad creativa, talento innovador, protector del ambiente, con capacidad para exponer su pensamiento crítico.

Dicho escenario exige a la escuela y especialmente a la modalidad de la educación de jóvenes y adultos, enseñar y aprender en situación, y enseñar y aprender desde un enfoque centrado en el desarrollo de capacidades.

En este marco, la secuencia didáctica que aquí se comparte apunta a propósitos comunicativos que permiten leer para conocer otro mundo posible, para pensar sobre el propio desde una nueva perspectiva, sin descuidar los propósitos didácticos. Asimismo, apunta al desarrollo de capacidades fundamentales de los espacios curriculares Lengua y Literatura y Sistemas de Información Contable I, a saber:

- Monitorear los propios procesos de comprensión, creación de un elemento y producción de textos.
- Participar en instancias de producción de textos escritos.
- Revisar los textos producidos y adecuarlos a los estándares discursivos.
- Resolver con autonomía situaciones problemáticas relativas al mundo del trabajo.
- Intervenir en actividades socioculturales a partir de la propia producción.

Conforme a la prioridad pedagógica provincial “Oralidad, lectura y escritura con énfasis en comprensión lectora” (Gobierno de Córdoba, 2014) cuya finalidad es lograr una mejora en los aprendizajes, es que las docentes de los espacios curriculares que esta secuencia reúne se proponen llevarla a cabo en el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2016; constituye parte de una propuesta educativa pensada en torno a las capacidades de los sujetos jóvenes adultos, entendiendo a éstas como desempeños que integran conocimientos, prácticas, saberes y experiencias cualitativamente diferentes a medida que el estudiante aprende interactuando.

Contextualización: Dentro de los aspectos generales de los *Lineamientos curriculares para la educación permanente de jóvenes y adultos* (Consejo Federal de Educación, 2009) se destaca la necesidad de encontrar mecanismos para recuperar “Las capacidades y competencias que las personas poseen como resultado de su tránsito por la vida adulta social, cultural y laboral” (p. 6). Hacer con las manos, definir la propia producción, crear y revisar interactuando con otros, son parte de la vida del aula-taller en la que se estructura el nuevo currículo de la modalidad EDJA con desafíos de propuestas educativas que giran alrededor de la promoción social y cultural y de la inserción en el mundo del trabajo.

Crear nos involucra se contextualiza en lo antes dicho y pretende innovar a partir de la articulación teoría-práctica, la interrelación entre dos espacios curriculares que no pertenecen a la misma área y la participación en la comunidad.

Objetivos: Nos propusimos “tentar” a los estudiantes desde una habilidad práctica sencilla: hacer un almohadón. Desde allí, actuar en situaciones concretas, transferir los conocimientos teóricos a la práctica y a distintas y nuevas situaciones, tomar decisiones, resolver, interactuar con otros, participar de convocatorias ajenas a la escuela, aprender en otros espacios fuera del aula, revisar y registrar lo hecho -apropiándose del propio camino de aprendizaje-, han sido las intenciones de *Crear nos involucra*. Estos objetivos se fueron hilvanando con otros que surgieron a lo largo de la propuesta que se enriqueció con la respuesta del grupo de estudiantes.

Que los estudiantes sean capaces de:

- Formarse como lectores autónomos, reflexivos y críticos fortaleciendo el oficio de estudiantes.
- Interpretar los distintos documentos comerciales que los estudiantes reciben de las operaciones económicas que realizan en su vida cotidiana.
- Realizar prácticas del lenguaje para interpretar y producir variedad de textos con distintas tramas.
- Comprender la relevancia del proceso productivo desde la determinación de costos hasta la venta de su propio producto.
- Apropiarse de aspectos léxicos, sintácticos, conceptuales y de formas de leer, hablar, escuchar y escribir desde su propia producción creativa.
- Reconocer la creatividad de las producciones obtenidas, tanto en el trabajo manual como en la producción de textos, como una posible salida laboral y participación en la comunidad.

Contenidos y aprendizajes: Comprensión lectora de diversos textos: descriptivos, instructivos, *tickets*, facturas, recibos, bases, etc. en formato papel y digital. Diferenciación de los distintos documentos comerciales. Determinación de costos de producción y venta. Planificación y monitoreo de textos: estructura de secuencia narrativa, textos explicativos-expositivos, descriptivos y argumentativos. La retórica de la explicación y de la argumentación. Escritura de un texto de ficción: narrar un cuento, revisarlo, compartirlo y presentarlo en un concurso organizado por una institución local.

Secuencia didáctica.

Acción 1. Las docentes proponemos confeccionar un almohadón a partir de una charla informal. En primer lugar, pedimos a los estudiantes que busquen información sobre cómo elaborar almohadones en textos convencionales y digitales.

Agrupamiento: cada alumno en forma Individual o grupal busca el modelo de almohadón que diseñará y construirá individualmente.

Formato pedagógico: aula taller. Recursos: celulares, netbooks, revistas, libros. Tiempo: un módulo (80 minutos). Espacio: aula o sala de Informática.

Acción 2. Solicitamos a los alumnos que redacten los textos instructivos que dan cuenta del proceso de diseño y de construcción del almohadón.

Agrupamiento: actividad individual. Interacción: actividad solicitada en ambos espacios curriculares.

Formato pedagógico: asignatura. Tiempo: un módulo (80 minutos). Espacio: aula o sala de Informática.

Acción 3. Aun cuando planteamos la opción de usar elementos nuevos y reciclados, proponemos que los alumnos compren al menos un insumo para la elaboración del almohadón a los fines de obtener el *ticket* o factura.

Agrupamiento: cada alumno se encarga de comprar y buscar el material para producir el almohadón y traer el documento comercial que comprueba la compra.

Recursos: documentos comerciales, telas, hilos, agujas pegamentos, adornos, rellenos, etc. Tiempo: una semana. Espacio: extraclase; mercerías, tiendas, etc.

Acción 4. Una vez elegido el diseño y seleccionados los materiales, los estudiantes confeccionan su almohadón.

Agrupamiento: Los estudiantes pueden trabajar en grupos para cortar, pegar, rellenar; pero cada uno desarrolla su propio diseño. Interacción: actividad solicitada en ambos espacios curriculares.



Formato pedagógico: aula taller. Recursos: telas, hilos, agujas pegamentos, adornos, rellenos, etc. Tiempo: dos módulos (160 minutos). Espacio: aula o SUM, salón de usos múltiples de la escuela.

Acción 5. Pedimos que se elabore un texto descriptivo caracterizando el almohadón realizado.

Agrupamiento: actividad individual. Interacción: docentes y estudiantes.



Formato pedagógico: aula taller. Recurso: texto del espacio curricular Lengua y Literatura. Tiempo: un módulo (80 minutos). Espacio: aula.

Acción 6. En el espacio de SIC I se leen y comparan los documentos comerciales obtenidos con la compra de los materiales.

Agrupamiento: actividad grupal. Interacción: docentes y estudiantes.

Formato pedagógico: aula taller. Recurso: texto del espacio curricular SIC I. Tiempo: un módulo (80 minutos). Espacio: aula.

Acción 7. Se abre un espacio para que cada alumno comente cómo confeccionó el almohadón, de qué manera colaboró con sus compañeros y aprendió de la tarea ajena.

Agrupamiento: actividad grupal. Interacción: actividad solicitada en ambos espacios curriculares.

Formato pedagógico: aula taller. Recursos: almohadones. Tiempo: un módulo (80 minutos). Espacio: aula.

Acción 8. Se invita a los estudiantes a participar del concurso de cuento breve convocado por el Círculo de Narradores. Para ello se esbozan los cuentos, se revisan, corrigen y presentan de acuerdo a las bases del concurso.

Agrupamiento: participación opcional en el concurso. Interacción: se articula con la comunidad.

Formato pedagógico: aula taller. Recursos: fotocopias de la convocatoria, sobres, *netbooks* con disponibilidad del editor de textos. Tiempo: un módulo (80 minutos). Espacios: aula, biblioteca y extraclase.

Acción 8. Con la "excusa de estrenar el almohadón" las docentes planificamos una actividad de escucha, lectura y escritura.

Agrupamiento: Las docentes invitan a los estudiantes de las dos divisiones y a otros docentes a sentarse en ronda en el patio del CENMA. Se leen los cuentos producidos por los estudiantes. Interacción: actividad solicitada en ambos espacios curriculares.

Formato pedagógico: aula taller. Recursos: almohadones, pururú, netbook, parlantes, pendrive, libro parlante audiolibro. Tiempo: dos módulos (160 minutos). Espacio: *Bosque de la Memoria*, ubicado en el patio de la escuela.



10º Encuentro del Cuento Breve

ENTREGARON LOS PREMIOS A ALUMNOS DEL PRIMARIO Y SECUNDARIO



El reconocimiento a la escritora uruguaya: María de los Angeles García Marischal

En el Auditorio Municipal se realizó el acto del 10º Encuentro Internacional de Narradores del Cuento Breve.

En el comienzo, la Directora de Cultura, Belén Fachinelli, dirigió la palabra: "Realmente para nosotros desde el municipio es un placer recibirlos a todos estos escritores que nos visitan. Agradecer profundamente a todos los maestros que hacen hincapié a estos hermosos niños para que escriban, porque son nuestro futuro y para que este encuentro puedan seguir por muchos años más".

El escritor Justo Valdarena se refirió al currículum a la escritora uruguaya que fue homenajeada: María de los Angeles García Marischal.

Se reconocieron a los alumnos del primario y secundario, que fueron los ganadores de los mejores cuentos breves:

Categoría 7 a 8 años

"Historia Feliz", Jazmin Ogas (Esc. San Martín)



Alumnos que recibieron el diploma al mejor cuento breve

"El señor que le gustaba tanto la radio", Silvio Segundo Aleyvi (Esteban Echeverría Chacras Norte)

"El barco que quería volar", Carmelo Rafo (Esteban Echeverría-Chacras Norte).

Categoría 9 a 10 años

"La Sirena Perdida", de Wada Pascual, (Esteban Echeverría-Chacras Norte).

"Flores y su abuelo", Malena González (Esc. Francisco Laprida).

"El bichero de Las Toscas", Benjamín Agustín Rodríguez (Esc. Jesús Vidal-Las Toscas)

Categoría 10 a 12 años

Mateo Uriel Tabari (Esc. General San Martín)

"El Bosque sin Sol", Lourdes Martina Barroso (Esc. Dolores Aguirre de Funes)

"Que le falta hacer", Abel Ace (Esteban Echeverría-Chacras Norte).

El nivel secundario participaron alumnos del CEN-MA.

"El Fin de un comienzo", Franco Vieyra (19 años).



"Jacop y Vis", Elizabeth Broquis
"El Algodón del abuelo", Bruno Borsoi.
CATEGORIA ECOLOGICOS

"La Decisión" Airla del Valle Catillo (Leopoldo Lugones-Las Tapias)

Agustina Milagros Machuca (Esc. General San Martín).

"El Agua", Alex Santiago Núñez (Esc. Unión Panamericana).

"El Apache revive", Gerónimo Grande (Esteban Echeverría-Chacras Norte).

"Sueños Contaminados", Santiago David Ligoria (Esc. Coronel Agustín Ángel Olmedo-Villa Sarmiento).

"El Río y el Sapo Felipe", Milena Celeste Cortez (IPEM de Las Tapias).

Participaron de este reconocimiento: María Isabel Nieto Grandó, Cristina Larco, María Olgún, la supervisora de nivel primario, Mónica Godoy, el Director de Acción Social de San Pedro, Julio

"El fin de un comienzo"

Juan, un niño inquieto que vivía en Villa Dolores, una ciudad muy cálida donde las mañanas eran escandalosas, ya que los niños iban al colegio en auto, moto, colectivo, o caminando; en cambio por la tarde era tranquilo para jugar a la pelota, la rayuela, o para salir a explorar. A él le gustaba hacer aventuras en el patio de su casa donde Elsa, su mamá, lo retaba cada vez que hacía de las suyas, por las tardes.

Un día llegó la abuela Silveira, le trajo un almohadón. No era un simple almohadón. Estaba hecho de ropa de Juan, de aquella que destruía en cada aventura: medias rotas en el dedo gordo o en los talones, pantalones con huecos en las rodillas.

Cuando se lo entregó le dijo: "Toma, aquí podrás guardar todo lo que juntas en tus exploraciones y aventuras!"

Una tarde, Juan comenzó su juego en un chañar, le cortó frutos, se los comió. Pensaba en sus picardías, cargaba su botín en el almohadón, mientras se

"El almohadón del abuelo"

Todo empezó un día sábado, hacía calor y parecía que iba a llover. A pesar de esto salí a jugar al pequeño bosque que teníamos en el patio de casa. Ese bosque tiene una pequeña historia: lo comenzaron a plantar mis ancestros cuando vinieron de Europa. Y cada generación plantó algo más, como para dejar un presente, un recuerdo de esa persona que lo plantó.

Es en ese pequeño bosque que, a mí, de niño, me encantaba jugar y al abuelo siempre lo veía con la cabeza apoyada en un árbol, descansando, casi durmiendo con un pequeño almohadón. Yo siempre me preguntaba qué hacía el abuelo ahí, pero nunca le consulté a él. Pasó el tiempo y el abuelo ya no está, en su lugar está mi padre.

Un día, extrañado, le pregunté: -"papá, qué haces? Y él me contestó: "una tradición hijo"

- ¿Qué tradición?

- Una que viene de nuestros ancestros, hijo

- ¿y en qué consiste?

- Ves este almohadón? En nuestra familia, este almohadón se pasa de padre a hijos después de que plantan un árbol en este bosque.

decía a sí mismo: “no hay aventura con estómago vacío”. Enseguida decide descansar bajo la sombra muy oscura y grande de un algarrobo blanco.

Se quedó dormido apoyado en el árbol. De repente, empezó a temblar el suelo. Gritaba muy asustado cuando su madre vino a buscarlo y corriendo ambos entraron a la casa. Juan en ningún momento soltó su prenda.

En pocos segundos se agrietaron las paredes, cayeron escombros, temblaron las luces, cayeron estantes y todo quedó en silencio. Elsa y su hijo murieron apretados por la desgracia.

Las aventuras de Juan quedaron enterradas dentro de aquel almohadón reciclado por su abuela.

Diez años después, creció un árbol de porte bajo y copa densa, de flores amarillas. Cada flor indicaba sus logros y cada espina, sus luchas de niño inquieto en el patio de su casa. Ese chañar empezaba a ser el comienzo de otra vida.

Nano”

- Y eso? Por qué?
- Porque este bosque contiene las memorias de nuestros ancestros y con este pequeño almohadón podemos ver esas memorias en nuestros sueños.

En ese momento, pensé “será cierto?” y seguí con otra cosa.

El tiempo pasó y mi padre antes de fallecer me dijo “planta un árbol y descansa en el bosque hijo mío, y que esta tradición siga”. Cumpliendo con su deseo, planté un roble blanco porque es un árbol que a mí me gusta.

Hace poco tiempo, un día en que la tristeza me embargaba, me detuve en el bosque familiar, me senté bajo uno de sus algarrobos y apoyé mi cabeza cómodamente en el almohadón heredado.

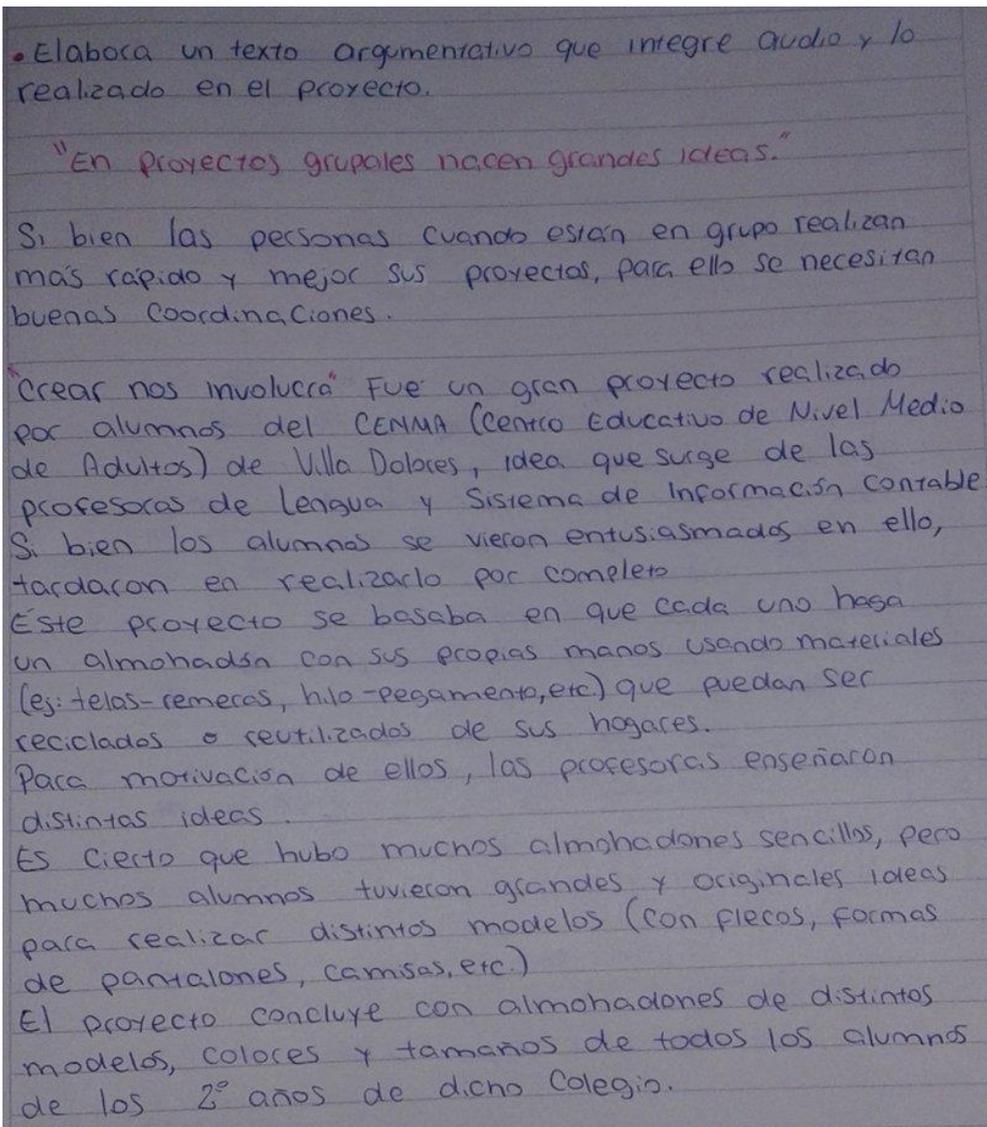
Además de los recuerdos de mis ancestros pude conocer sus sueños: cómo se conocieron mis abuelos, cómo mi bisabuela ayudaba a los pobres del pueblo cocinándoles gratis, a mi padre como un honorable samurái y a mi abuelo como piloto de carreras.

Así, cada vez que puedo, voy a descansar a ese lugar mágico y espero poder plasmar aquí mis sueños y recuerdos para que un día mi hija los conozca.

Zero Bruno”

Acción 10. En el espacio curricular de SIC I se propone un caso práctico para determinar los distintos costos y precios de venta (cálculos y facturación de la venta).

Agrupamiento: Los estudiantes calculan los costos, IVA, precio de venta y facturación de su propia producción (almohadón personalizado); cada alumno es el actor principal tanto en la elaboración como en el cálculo de los costos y precios de ventas. Interacción: docentes y estudiantes.



Monitoreo y evaluación de los aprendizajes: Los criterios de evaluación son los mismos para ambos espacios curriculares:

- Capacidad de la comprensión lectora y transferencia de contenidos adquiridos.
- Capacidad de producción textual según las tramas y los formatos de documentos comerciales.
- Capacidad de resolución de situaciones problemáticas.
- Capacidad de revisión y relectura.
- Participar de un concurso literario.

En ambos espacios curriculares la evaluación es continua, pensada fundamentalmente como proceso de regulación de los aprendizajes y la enseñanza. Tanto en la evaluación de la producción de texto como en la resolución de problemas, la retroalimentación fue posible por la continuidad del proyecto a lo largo del segundo cuatrimestre del ciclo lectivo y por la interdependencia de los dos espacios curriculares tanto en la producción de textos como en la resolución de problemas.

También fue posible la coevaluación de pares y la autoevaluación de las propias producciones.

Indicadores: La secuencia *Crear nos involucra* se evalúa con dos notas que son las necesarias para el cuatrimestre.

La retroalimentación se consigna a través de una planilla de seguimiento en la que se tienen en cuenta los siguientes indicadores:

- Respetar los tiempos de trabajo.
- Buscar la información que el proyecto requiere.
- Producir textos y documentos de acuerdo con las consignas recibidas.
- Proponer trabajo manual (almohadón) y textos originales e innovadores.

Instrumentos: La evaluación del proceso de aprendizaje se concreta mediante planillas de seguimiento.

Bibliografía del docente y para los estudiantes

Consejo Federal de Educación (2009). Resolución 87. *Lineamientos curriculares para la educación permanente de jóvenes y adultos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/87-09-anexo02.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2011). *Opciones de formatos curriculares*. Córdoba, Argentina: Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Disponible en: [http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Formatos%20Curriculares%20\(15-03-11\).pdf](http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Formatos%20Curriculares%20(15-03-11).pdf). Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2014). *Prioridades pedagógicas 2014-2019*. Córdoba, Argentina: Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/PrioridadesPedagogicas.php>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Ottobre, S. (2016). *¡Hagan lío, docentes! Recetario incompleto sobre los beneficios educativos de la rebeldía*. Buenos Aires: Stella.

3. Expresiones idiomáticas relacionadas con los alimentos en la clase de Lenguas Extranjeras: Portugués

Liliana Roxana Rubín

lilianarubin@yahoo.com.ar

Disciplina: Lenguas Extranjeras: Portugués.

Destinatarios: alumnos de 5º Año de Educación Secundaria, Colegio Ítalo - Argentino Bilingüe Bicultural Dante Aligheri, Provincia de Salta.

Nivel de Portugués Lengua Extranjera: Los estudiantes se encuentran en el nivel 2 de un recorrido de dos niveles pautado en el Diseño Curricular para Educación Secundaria (Gobierno de la provincia de Salta, 2012).

Fundamentación: Desde la perspectiva intercultural tratamos de favorecer el encuentro de dos o más culturas, lo que se traduce en un trabajo en el aula sobre la propia cultura y la cultura extranjera. Tratamos de que en la clase de Lengua Extranjera (LE) el binomio lengua- cultura esté siempre presente. Enseñar una LE con este encuadre tiene la finalidad de ampliar las posibilidades comunicativas de los estudiantes y de permitirles acceder al conocimiento del “diferente”, lo que les permitirá descubrir facetas de su propia identidad.

En los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de LE (CFE, 2012) se destaca que se utilizarán las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para el desarrollo de una amplia variedad de tareas, para motivar la investigación. Como docentes, día a día vamos descubriendo posibilidades en las que podemos utilizar TIC para que el estudiante entre en contacto con la LE y su cultura, como por ejemplo: la elaboración de narrativas, redes o mapas conceptuales, portafolios, blogs, wikis, monografías, trabajos con diferentes características y alternativas de resolución de las consignas, desarrollo y exposición de proyectos de investigación intercultural, etc.

Las expresiones idiomáticas tienen por finalidad la de ampliar las posibilidades comunicativas de los estudiantes. Al aprender una LE, lo primero que se aprenden son los aspectos formales de ésta pero debemos destacar que la otra parte más informal del vocabulario también constituye la lengua que están aprendiendo y que les permitirá desempeñarse con naturalidad y sin problemas a la hora de la comunicación cotidiana. Expresiones de una actividad cultural, las lenguas van cambiando continuamente, porque la sociedad y las necesidades comunicativas del grupo humano cambian también. Las diferentes situaciones comunicativas se dan en diferentes contextos y en el ámbito educativo no podemos dejar de lado esas situaciones, con las cuales el estudiante en algún momento se enfrentará.

En palabras de Franzoni (2004) “Consideramos que la comprensión del funcionamiento del contexto de enseñanza, la identificación de sus límites y capacidades, resulta absolutamente crucial frente a la responsabilidad de crear condiciones de posibilidad para la educación lingüística en contexto escolar”; en nuestro caso a través de la enseñanza de Portugués, Lengua Extranjera (PLE).

Contextualización: Esta secuencia surge de la necesidad de enseñar las expresiones idiomáticas, las que no sólo les interesa conocer y aprender a los estudiantes sino que también resultan contenidos necesarios para ampliar sus posibilidades comunicativas. El interés de los alumnos

en trabajar con las TIC se debe a su reciente incorporación en la institución, fuente de inspiración de la propuesta, y su inclusión permite fortalecer la adquisición de conocimientos, apoyándose en el trabajo colaborativo y en la posibilidad de realizar actividades interesantes y motivadoras para seguir aprendiendo.

La elección del tema del trabajo –Los alimentos y la gastronomía- obedece a que se trata de un contenido que no siempre se aborda en el aula por el prejuicio de que los estudiantes deben tener un buen nivel de LE para adquirirlo; pero, desde el punto de vista de los estudiosos del tema, se trata de una pieza fundamental del léxico de cualquier lengua. Mel'cuk (1998) afirma que “La gente habla en frases fijas, en lugar de en palabras separadas” y luego añade: “En cualquier idioma, sus lexicones superan en número a las palabras de aproximadamente diez a uno. Sumada, esta afirmación, a la luz de nuevas investigaciones que se vienen realizando en esta disciplina, podemos destacar la importancia indiscutible que tiene el conocer las expresiones idiomáticas en LE a la hora de lograr, en el estudiante, una buena competencia comunicativa.”

¿Cómo promover la interculturalidad en el aula de LE? Higuera (1997) señala que el hecho de que sean frases no tiene por qué presentar dificultades para su aprendizaje. Otro punto importante para destacar es que al estar ligadas a aspectos culturales se hace muy ameno su estudio. Y el docente de LE promueve una educación intercultural en la que la relación recíproca entre las diferentes culturas presentes en el aula sea una realidad; en la que el desarrollo cultural se traduzca en la capacidad de establecer diferencias, de no confundir, de no hacer amalgamas, de no mezclar; y en la que el objetivo de la cultura sea la categorización. Así, los estudiantes aprenden diferentes modos de categorizar (su cultura y la cultura de los otros) y aprenden a comprenderlos, conservando sus modos propios. Si no valoramos la lengua–cultura *del otro*, la riqueza que se encuentra en las diferencias culturales y en el lenguaje se pierde y la interculturalidad deja de tener sentido. Por esta razón, consideramos aquí la importancia de las diferencias culturales y del diálogo intercultural no solamente como forma de conocer *al otro* y evitar prejuicios y/o discriminación sino también de fortalecer la propia identidad cultural.

En ambas lenguas –PLE y lengua materna (LM)– existe una enorme cantidad de expresiones idiomáticas relacionadas con diferentes temas, como por ejemplo el trabajo, los colores, los animales, las partes del cuerpo, etc. Y en esta propuesta, nos centramos en las expresiones idiomáticas que se relacionan con los alimentos, por ser un componente cultural en donde encontramos diferencias entre los países e idiomas que se estudian, principalmente en los tipos de alimentos empleados y en las formas de preparación,.

Propósitos o intencionalidades del docente:

- Promover la expresión escrita y oral en interacciones contextualizadas y significativas en PLE.
- Procurar que los estudiantes tengan la posibilidad de contextualizar expresiones idiomáticas relacionadas con los alimentos.
- Crear un espacio de trabajo colaborativo en el cual los alumnos se sientan habilitados para la participación.
- Ofrecer recursos y herramientas TIC para que los estudiantes trabajen en forma más autónoma.
- Identificar aspectos interculturales en textos orales y escritos en PLE.

Objetivos: Que los alumnos:

- Comprendan el sentido y el uso adecuado de las expresiones idiomáticas relacionadas con los alimentos presentadas en PLE y encuentren expresiones equivalentes en la LM.
- Desarrollen estrategias de trabajo y aprendizaje colaborativo.
- Realicen un uso adecuado de los recursos digitales elegidos para la elaboración de la presentación audiovisual.
- Sinteticen plasmando lo aprendido en una presentación audiovisual en PLE.

Aprendizajes/contenidos que se abordan en la secuencia:

Contenidos de secuencias anteriores: En relación con la asignatura: Alimentos y sus usos, formas de comprar, formas de preparación. En relación con las TIC: Presentaciones audiovisuales, grabadora de sonidos, diccionarios en línea.

Contenidos de esta secuencia: Léxico relacionado con los alimentos y la gastronomía. Organizadores textuales para la elaboración de textos descriptivos y explicativos sobre la gastronomía brasileña, la gastronomía argentina y la gastronomía regional. Desarrollo de prácticas orales con marcadores discursivos de opinión. Interculturalidad: expresiones idiomáticas relacionadas con la alimentación en PLE y el equivalente en LM. Herramientas tecnológicas: *Google Drive* y aplicaciones, *Kahoot*, otros.

Desarrollo de las actividades: Esta secuencia didáctica está conformada por tres clases presenciales y una tarea extraescolar.

Clase 1. Trabajamos con TIC y expresiones idiomáticas

La primera actividad requiere que los estudiantes aprendan a utilizar las herramientas y recursos TIC: insertar imágenes, audios y videos, convertir un audio del celular en un archivo mp3 para subirlo a uno de los grandes reservorios de audios de Internet como lo son *Ivoox* o *SoundCloud* y para integrarlo a sus presentaciones, prever una cantidad de texto razonable, cuidar la tipografía, el color y el tamaño de las letras...

a. Tareas de apertura (10 minutos). Guiados por la docente los alumnos abren una cuenta en Google. El docente los organiza en pequeños grupos –múltiplos de tres– de dos integrantes cada uno para que juntos comiencen a trabajar con Google Drive en la consigna dada.

La docente comparte un documento con los estudiantes y los motiva a que investiguen sus aplicaciones, sus usos y sus posibilidades para el desarrollo multimedia colaborativo.

Consigna

Empresarios de una cadena de restaurantes -grupo 1- deciden innovar en sus negocios y solicitan a una empresa que se dedica a armar las cartas de menú en portugués -grupo 2- que prepare una en la que cada plato tenga como aspecto llamativo un nombre que dé cuenta de una expresión idiomática. Además, características de Brasil y una reseña sobre las influencias que hacen de que la gastronomía de ese país sea tan rica y variada, con el fin de que el turista pueda conocer algo de la cultura de ese país y también la explicación de las expresiones idiomáticas en español.

Esta empresa trabaja con un equipo de diseño gráfico -grupo 3- que tiene la tarea de elaborar la tapa y contratapa de la carta, y el menú en sí, haciendo foco en los componentes gráficos que presentan los platos definidos en la carta.

Utilizando la herramienta de Google Drive, los integrantes de los grupos 2 y 3 comparten sus avances con el grupo 1 para ir perfeccionándolos y constatar que están cumpliendo con lo que los empresarios gastronómicos les solicitan.

El grupo 1 es el que da por finalizada la edición cuando considera que lo solicitado para el menú está cumplido.

b. Tareas de desarrollo (70 minutos). Los estudiantes buscan y descubren las aplicaciones que brindan los documentos compartidos. Una vez que van detectando esas posibilidades se centran en las aplicaciones que les permiten cumplir con la consigna de acuerdo al grupo al cual pertenecen.

Como cada plato va a tener en su nombre una expresión idiomática en PLE, encaran una primera búsqueda en la *Web* de palabras clave y de construcciones sintácticas.

c. Tareas de cierre (40 minutos). Lo trabajado en el aula les permite resolver, desde sus hogares, la consigna de armar la carta solicitada, en español y en portugués.

Recursos: Netbook o celulares conectados a Internet. Cuentas de Gmail. Documentos compartidos por la docente. Audios. Plantillas. Tutoriales.

d. Tarea extraclase (una semana). Para muchos autores, el aprendizaje ubicuo (Cope y Kalantzis, 2009) se basa en entornos de aprendizaje a los que se puede acceder en diferentes contextos y situaciones.

Con actividades fuera del horario de clases los estudiantes se dedican a recabar información y a construir el menú solicitado de forma colaborativa y autónoma. Esta actividad está pensada para que tengan el tiempo necesario para reflexionar sobre las cuestiones de la LE que están estudiando y sobre los aspectos socioculturales.

A su vez los estudiantes están creando el contenido y las producciones, lo que los prepara y alienta a continuar aprendiendo acerca de cómo utilizar los recursos disponibles para acceder a la información y desarrollando sus habilidades para buscarla e interpretarla y dar cuenta de la tarea encomendada. Las TIC forman parte de sus vidas y por ello los estudiantes necesitan aprender a utilizarlas.

En este caso, a través del correo electrónico, la profesora hace llegar a los estudiantes algunos sitios *Web* y tutoriales de interés para su tarea, que han de consultar durante el trabajo extraclase:

Blogs y sitios *Web*:

- <http://www.tradutoradeespanhol.com.br/2014/05/expressoes-idiomaticas-em-espanhol.html>
- http://www.soportugues.com.br/secoes/curiosidades/Curiosidade_comidas.php
- <http://www.proverbioefrase.com/2011/04/ditados-populares-e-seus-significados.html>
- <http://profgustavo.blogia.com/temas/dichos-y-refranes-en-espanol.php>
- <http://culturapopular2.blogspot.com.ar/2010/04/origem-de-algumas-expressoes.html>
- <http://curiosidadesenovidadesemgeral.blogspot.com.ar/2009/02/significado-das-expressoes-idiomaticas.html>
- <http://www.soportugues.com.br/secoes/expid/index.php?indice=3>
- <http://brasilescola.uol.com.br/portugues/expressoes-idiomaticas.htm>
- <http://es.slideshare.net/tavobalcazar/vocabulario-los-alimentos-expresiones-y-dichos>

- http://manhegacarioca.blogspot.com.ar/2011/12/expresiones-idiomaticas-relacionadas_20.html
- http://manhegacarioca.blogspot.com.ar/2011/12/expresiones-idiomaticas-relacionadas_21.html
- <http://manhegacarioca.blogspot.com.ar/2011/12/expresiones-idiomaticas-relacionadas.html>
- https://www.academia.edu/9746711/GASTRONOMISMO_FRASEOL%C3%93GICO_A_PARTIR_DE_RECEITAS_DA_CULIN%C3%81RIA_BRASILEIRA

Revistas digitales:

- <http://www.habla.pl/2014/01/31/comida-fuera-de-la-mesa-expresiones-con-comida/>
- http://etnolingustica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Acascudo-1963-alimentacao/cascudo_1963_alimentacao.pdf

Tutoriales:

- <http://es.slideshare.net/DanielaMachado13/criterios-para-una-buena-presentacin-multimedia>
- http://curso.ilce.edu.mx/lecturas_hdt/guia_uso_de_software_de_presentacion_multimedia.pdf
- https://eat-tutoriales.wikispaces.com/file/view/Tutorial_GoogleDocs_Presentaciones.pdf
- <http://cedec.ite.educacion.es/es/aplicaciones-en-la-web/822-google-docs-presentaciones>
- <https://eduarea.wordpress.com/2015/02/28/aprendizaje-basado-en-el-juego-kahoot-2/>

Los estudiantes realizan estas consultas y toda otra que detecten a partir del uso de buscadores académicos.

Van avanzando en el diseño colaborativo de esa presentación audiovisual de una carta con los manjares ofrecidos en la cadena de restaurantes, en la que quedan plasmadas las expresiones idiomáticas en LE, con su equivalente en LM, acompañadas por algunas imágenes. También figuran datos informativos sobre Brasil para los turistas.

Clase 2. De los alimentos básicos a la gastronomía y sus influencias

Como actividad de apertura de esta clase, se propone el visionado de dos documentales, tarea pensada para poner en juego los saberes que están adquiriendo los estudiantes; estos documentales plantean la idea de identidad gastronómica de Brasil y Argentina.

a. Tarea de apertura (20 minutos). Se visionan:

- *Identidade Gastronômica Brasileira* por Ricardo Maranhão (2014. Ministério da Cultura. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=TO5Evj52dkU>).
- *Cozinha argentina em espanhol* (2010. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=EEjMin8cNjl>)

Cada video es reproducido dos veces para que los estudiantes tengan posibilidad de una escucha pormenorizada y un almacenamiento eficaz de expresiones en PLE.

Los alumnos toman nota del contenido de la entrevista y del documental para después compartir con su grupo y seguir investigando.

b. Tareas de desarrollo (40 minutos). Los estudiantes trabajan en grupos con un documento compartido -herramienta de edición de texto de Google Drive- que propicia la escritura

colaborativa en la LE. Con ayuda de diccionarios en línea arman un glosario de términos nuevos relacionados con la gastronomía y sus influencias.

Para integrar aprendizajes se efectúa el juego de vocabulario Tutti frutti:

Letra	Fruta	Verdura	Prato Principal	Sobremesa	Coisas que se encontram na cozinha	Pontos
A	amora	alho	compostalmondiégas	F/9/1		
B	banana	batato	balinhos de ricota	brigadeiros	abre latas	
C	cenoura	cenoura	canelones de milho	cartolina	batedeira	
D		mandarincado	ao molho	donas	Copo	
E		epinore		pe de moleque	de detergente	
F		Feijões	Feiticini		escumadeira	
G	passo	grãos		galabada	forno	
H		lentilha	churrasco	alho de sacra	garfo	
I	Lima	Salsinha	Feijoadada	can. i	pio da cozinha	
J	caju	Feijões	Feijoadada	can. i	chaleira	
K	limões	Feijões	Feijoadada	can. i	esponja	
L	laranja	Palmito	pastel de camarão			
M	maça	milho		muffins	ralador	
N	Maizão	Azeitão		pastel de leite	litas para mantimentos	
O	coco	cebola	ovos recheados	filancillo	garfo longo	
P	perce	pepino	pizza nap	pudding de leite	coador	
Q	quiwi		pe de	quindim	prato	
R	Morango	repolho	acaraje	Mousse de maracujá	liquidificador	
S		Soja		salsada de frutas	torradeira	
T		tomate	torta de epinore	agui na torrada	descascador de legumes	
U	uva	cenoura	cuscuz branco	pe de moleque	taca	
V	grão de bico	vagem	vatapa		colher de pau	
X						

c. Tarea de cierre (20 minutos). Puesta en común de lo investigado. La docente dirige el debate en LE, hacia la reflexión intercultural, encontrando similitudes y diferencias.

Recursos: Netbook. Proyector multimedia. Parlantes. Videos. Planillas para el juego de vocabulario.

Clase 3. Compartir, aprender y jugando evaluar

En esta actividad de cierre los estudiantes compendian todo su trabajo en una presentación multimedia que comparten con el grupo, guiados por la docente.

Al final de la presentación en forma conjunta se hace una reflexión sobre lo trabajado. Como cierre de esta actividad se incluye una retroalimentación por medio de Kahoot.

a. Tareas de apertura (20 minutos). La profesora encuadra la tarea, solicitando la escucha respetuosa y una devolución amigable para las presentaciones de cada grupo.

b. Tareas de desarrollo (20 minutos). Cada grupo de estudiantes muestra la carta de menú que ha diseñado.

Se realiza una reflexión final, guiada por la docente, con respecto a lo trabajado por cada grupo y sobre la forma de trabajo.

La profesora les lee un texto anónimo en el cual se destacan muchas expresiones idiomáticas y pregunta sobre ellas al grupo clase, teniendo en cuenta especialmente a aquellas construcciones que no fueron integradas por los grupos.

“Escrevendo no frigar dos ovos

Quando comecei, pensava que escrever sobre comida seria *sopa no mel, mamão com açúcar*. Só que depois de um certo tempo dá crepe, você percebe *que comeu gato por lebre* e acaba ficando com uma *batata quente nas mãos*. Como rapadura é doce, *mas não é mole*, nem sempre você tem idéias e *pra descascar esse abacaxi só metendo a mão na massa*.

E não adianta *chorar as pitangas* ou, simplesmente, *mandar tudo às favas*.

Já que é pelo estômago que se conquista o leitor, o negócio é ir comendo *o mingau pelas beiradas, cozinhando em banho-maria*, porque *é de grão em grão que a galinha enche o papo*.

Contudo é preciso tomar cuidado para não azedar, passar do ponto, *encher linguiça demais*. Além disso, deve-se ter consciência de que é necessário *comer o pão que o diabo amassou para vender o seu peixe*. Afinal *não se faz uma boa omelete sem antes quebrar os ovos*.

Há quem pense que escrever é como *tirar doce da boca de criança e vai com muita sede ao pote*. Mas como o apressado come cru, essa gente *acaba falando muita abobrinha*, são escritores de *meia tigela, trocam alhos por bugalhos* e confundem Carolina de Sá Leitão com caçarolinha de assar leitão.

Há também aqueles *que são arroz de festa, com a faca e o queijo nas mãos*, eles se perdem em devaneios (*piram na batatinha, viajam na maionese... etc.*). Achando que *beleza não põe mesa, pisam no tomate, enfiam o pé na jaca, e no fim quem paga o pato* é o leitor que sai *com cara de quem comeu e não gostou*.

O importante é *não cuspir no prato em que se come*, pois quem lê não é *tudo farinha do mesmo saco*. Diversificar é a melhor receita *para engrossar o caldo* e oferecer um texto de *se comer com os olhos*, literalmente.

Por outro lado, se você tiver *os olhos maiores que a barriga* o negócio desanda e vira um *verdadeiro angu de caroço*. Aí, não adianta *chorar sobre o leite derramado* porque ninguém vai colocar uma *azeitona na sua empadinha*, não. *O pepino é só seu*, e o máximo que você vai ganhar é *uma banana*, afinal *pimenta nos olhos dos outros é refresco...*

A carne é fraca, eu sei. Às vezes dá vontade de largar tudo e *ir plantar batatas*. Mas quem *não arrisca não petisca*, e depois quando *se junta a fome com a vontade de comer* as coisas *mudam da água pro vinho*.

Se embananar, de vez em quando, é normal, o importante é não desistir mesmo quando *o caldo entornar*. *Puxe a brasa pra sua sardinha*, que *no frigar dos ovos a conversa* chega na cozinha e *fica de se comer rezando*. Daí, *com água na boca*, é só saborear, porque *o que não mata engorda*.” (Disponível em: <https://sinapseslinks.wordpress.com/tag/diniz-aleixo-de-moraes/page/2/>)

c. Tareas de cierre (40 minutos). Se pide a cada estudiante que ingrese a Kahoot.it para realizar una integración de todo lo trabajado y estudiado en la secuencia. Se les plantean 10 preguntas, las que son respondidas en forma individual pero considerando el grupo con el cual trabajan.

Recursos: Netbook. Conexión a Internet. Proyector y producciones multimedia. Audios. Celulares. Diccionarios en línea. Copias del texto de cierre. Cuestionario en línea.

Monitoreo y evaluación de los aprendizajes: Los criterios de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes son:

1. Participa en instancias de interacción y trabajo en y fuera del aula.
2. Presenta sintéticamente por escrito el resultado de una búsqueda de información para cumplir con una tarea.
3. Relaciona los elementos lingüísticos, discursivos y culturales en la construcción de sentidos en la lengua-cultura estudiada y en la propia.
4. Comprende globalmente los textos orales y/o escritos trabajados en LE.

Como instrumentos de evaluación se prevé la observación de la producción multimedia colaborativa final de la *Carta del restaurante* y de la producción escrita y oral individual.

En la siguiente tabla se detallan criterios, instrumentos e indicadores utilizados en cada una de las actividades:

Actividad	Criterios	Indicadores de logros	Instrumentos
Agregando nuevos elementos: trabajamos con TIC y expresiones idiomáticas.	<ul style="list-style-type: none"> – Participa en instancias de interacción y trabajo en el aula. – Interpreta adecuadamente las consignas dadas. – Comprende global y específicamente los textos en LE orales y/o escritos trabajados. 	El estudiante reconoce los diferentes pasos que le permiten realizar una presentación multimedia.	Observación de la participación en actividades relacionadas con las TIC y del trabajo realizado.
De los alimentos básicos a la gastronomía y sus influencias.	<ul style="list-style-type: none"> – Comprende global y específicamente un texto oral breve en LE. – Participa en instancias de interacción y trabajo en el aula. – Relaciona los elementos lingüístico-discursivos y culturales en la construcción de sentidos en la lengua-cultura estudiada y en la propia. – Comprende los textos orales y/o escritos trabajados. 	El estudiante reconoce el léxico trabajado y es capaz de comparar los alimentos que forman parte de la gastronomía de ambos países, clasificando las diferentes influencias.	Análisis de la producción escrita y oral, grupal e individual.
Actividad extraclase.	<ul style="list-style-type: none"> – Comprende las consignas asignadas en LE. – Desarrolla tareas en formatos digitales de manera adecuada. – Es original en la construcción de las ideas. – Se integra al trabajo colaborativo en grupo. 	El estudiante manifiesta: <ul style="list-style-type: none"> – Manejo de recursos tecnológicos para armado de producciones. – Integración de expresiones en PLE. – Reflexión intercultural. – Capacidad para trabajar en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Análisis de la producción multimedia colaborativa. – Análisis de la producción escrita y oral individual. – Observación de la participación en la plantilla por medio del historial de

	<ul style="list-style-type: none"> – Manifiesta respeto en las devoluciones a sus compañeros. 		Google presentaciones.
Compartir, aprender y jugando evaluar.	<ul style="list-style-type: none"> – Participa en instancias de interacción y trabajo en y fuera del aula. – Presenta sintéticamente por escrito el resultado de una búsqueda de información para cumplir con una tarea. – Relaciona los elementos lingüísticos, discursivos y culturales en la construcción de sentidos en la lengua-cultura estudiada y en la propia. – Comprende globalmente los textos, en LE, orales y/o escritos trabajados. – Responde acertadamente a una consigna en forma rápida. 	<p>El estudiante manifiesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Manejo de recursos tecnológicos para armado de producciones. – Integración de expresiones en PLE. – Reflexión intercultural. – Capacidad para trabajar en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Análisis de la producción multimedia colaborativa final. – Análisis de la producción escrita y oral individual. – Respuesta a las consignas de Kahoot.

Se ofrece a los estudiantes una rúbrica en donde se detallan los componentes de la evaluación de la secuencia didáctica:

	Excelente	Bueno	Regular	No cumple
Participación en clases	Participa en todas las clases con intervenciones que demuestran reflexión.	Participa en algunas clases y reflexiona.	Participa pero no reflexiona.	No participa.
Cumplimiento de tareas y plazos	Presenta las tareas en tiempo y forma.	Presenta las tareas completas con plazo extendido.	Presenta las tareas fuera de tiempo e incompleta.	No presenta las tareas.
Creatividad en el uso de TIC	Utiliza todos los recursos en forma adecuada y novedosa.	Utiliza algunos recursos en forma novedosa.	Utiliza algunos recursos que no enriquecen.	No utiliza los recursos.
Uso de la LE	Adecua estrategias de comprensión y	Adecua algunas estrategias de comprensión y	Adecua pocas estrategias de comprensión y	No adecua estrategias de comprensión y

	producción para resolver dificultades en la construcción de sentidos.	producción para resolver dificultades.	producción para resolver dificultades en la construcción de sentidos.	producción para resolver dificultades en la construcción de sentidos.
--	---	--	---	---

Bibliografía del docente:

CFE, Consejo Federal de Educación (2012). *NAP, núcleos de aprendizajes prioritarios. Lenguas extranjeras. Educación Primaria y Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). "Aprendizaje ubicuo". En *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Champaign, Estados Unidos: University of Illinois Press.

Díaz Barriga, Á. (2013). "TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica". En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. IV, núm. 10, pp. 3-21. Disponible en: <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/download/88/348>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Franzoni, P. (2004). "Educación lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras en contexto escolar". En *Rasal, Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística* N° 2, pp. 103-121. Disponible en: [http://www.academia.edu/11588957/Franzoni Patricia H 2004 Educación lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras en contexto escolar](http://www.academia.edu/11588957/Franzoni_Patricia_H_2004_Educación_lingüística_y_enseñanza_de_lenguas_extranjeras_en_contexto_escolar). Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Gobierno de la provincia de Salta (2012). *Diseño curricular para Educación Secundaria*. Salta, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/2014-05-06-13-12-41/normativa-educativa/2014-05-26-21-05-11/disenio-secundaria-1/1277-disenio-curricular-para-educacion-secundaria-1/file>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Higueras García, M. (1997). "La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros". *Frecuencia L*, 15-19. Madrid: Edinumen.

Higueras García, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/las-colocaciones-fundamentos-teoricos-y-metodologicos/>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Mishra, P. y Koehler, M. (2006). *TPACK. Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge*. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Mel'cuk, I. (1998). "Collocations and Lexical Functions". En Cowie, A. (ed.). *Phraseology. Theory, Analysis and Applications*. Oxford, Reino Unido: Clarendon Press.

4. Instrumentos musicales: aprendiendo para crear

Patricia Noemí Furlano y Mariana Serra

pnfurlano@hotmail.com
marianaserra2@gmail.com

Espacio curricular: Lengua Extranjera: Inglés.

Destinatarios: alumnos de 5° y 6° año de la escuela Secundaria N° 5 de gestión estatal de la Modalidad ARMUS (Arte Música); Rojas, Provincia de Buenos Aires.

Fundamentación: La enseñanza de Inglés en estos tiempos nos enfrenta a grandes cambios que incluyen la situación del inglés en el mundo y la metodología y didáctica en las escuelas secundarias. A raíz de que esta lengua se utiliza como un medio de comunicación universal, los métodos de su enseñanza reflejan esos cambios. Es así como a fines de los noventa surge el AICLE, aprendizaje integrado de contenido y Lengua Extranjera: un enfoque metodológico innovador que integra el aprendizaje de contenidos específicos de un espacio curricular y el aprendizaje de una lengua extranjera.

El enfoque AICLE, concebido como una manera de aprender una lengua extranjera (LE) que combina aspectos lingüísticos y áreas de conocimiento en general, tiene un doble objetivo. Permite a los alumnos adquirir conocimientos de los contenidos específicos del currículum y, por otra parte, posibilita a los alumnos desarrollar competencias en una lengua distinta de la utilizada habitualmente en la enseñanza. La LE y el contenido no lingüístico son objetos de enseñanza, sin que haya predominio de uno sobre el otro.

AICLE se basa en el desarrollo del lenguaje más que en su aprendizaje forzado. El lenguaje se presenta en situaciones de vida reales y el rol del alumno es el de un sujeto que interactúa y usa la lengua activamente generando oportunidades de aprendizaje entre pares en todo el proceso. Al aprender contenidos lingüísticos y no lingüísticos simultáneamente el alumno adquiere una forma particular de alfabetización y se socializa en una forma particular de discurso. El tema que se aborda en la clase es el que predetermina las formas del lenguaje que se necesitan aprender; por lo tanto la relación de contenido y lengua no es artificial.

La secuencia didáctica que a continuación se detalla fue desarrollada para la enseñanza de Inglés desde el enfoque AICLE y propone ayudar a los estudiantes a comprender la lengua extranjera en un contexto de música y, al mismo tiempo, busca promover en el alumno el desarrollo de habilidades que ponen el acento en una comunicación eficaz. Intenta también motivar a los alumnos a aprender la LE mediante su uso con fines prácticos reales, en los que el aprendizaje del saber no lingüístico no se hace *en* lengua extranjera, sino *con* y *a través de* una LE.

Contextualización: Al no existir en el mercado un libro de texto que cubra las necesidades de la modalidad y que se ajuste al enfoque AICLE propuesto en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires para la Educación Secundaria Superior, es necesario diseñar o adaptar el material para implementar en la modalidad.

Los grupos donde esta secuencia es implementada no son numerosos y la mayoría de los alumnos de estos cursos de 5° y 6° año tienen entre 17 y 18 años de edad y han elegido la modalidad por compartir el gusto por la música. El nivel de LE inglés que poseen es A2 y es bastante homogéneo como así también su ritmo de aprendizaje.

La gran mayoría de los alumnos no utiliza la LE fuera de la clase, pero muchos de ellos escuchan música en inglés, miran películas o experimentan con videojuegos donde están en contacto con la LE.

Propósito o intencionalidad del docente: Se pretende:

- Propiciar la comprensión de un texto escrito, aunque no se conozca el significado de todas las palabras que lo constituyen, y de que el sentido de un texto no depende exclusivamente de las palabras que lo conforman sino que se construye a partir de un conjunto de factores lingüísticos, sociales y culturales.
- Fomentar la escucha global y focalizada de un texto relacionado con la temática, proveniente de un entorno virtual acompañado de imagen para facilitar su comprensión.
- Favorecer la elaboración grupal de un texto breve relacionado a la temática abordada en la secuencia, a través de preguntas que guíen dicha construcción textual.
- Alentar y coordinar la exposición grupal, ante sus pares, docentes y autoridades educativas de una presentación breve acerca de un instrumento musical innovador diseñado por el grupo.
- Promover el intercambio con docentes de otros espacios curriculares: con los profesores de Música de la institución para conocer cuestiones específicas de los instrumentos musicales: usos y finalidad de éstos, y con docentes de NTICx quienes guiarán y coordinarán el diseño de los videos de los instrumentos musicales innovadores diseñados por el alumnado.

Objetivos: Que los alumnos:

- Incorporen vocabulario relacionado a instrumentos musicales: características y funciones de los mismos.
- Comprendan y produzcan textos breves escritos y orales en LE para presentar y describir un instrumento musical no tradicional.
- Reconozcan y sistematicen características de un género textual para su posterior producción.
- Utilicen adecuadamente diversos recursos digitales para investigar un tema de estudio y exponer sus producciones en LE.

Contenidos: Campo lexical para la descripción de un instrumento musical (adquisición y profundización). Organizadores textuales para la elaboración de un texto descriptivo. Técnicas de lectocomprensión destinadas a interpretar el texto incluido en la actual secuencia.

Clase 1. Apertura: Descubrir la temática (Tiempo: 1 módulo de 60 minutos)

1. (Trabajo en pequeños grupos según intereses y gustos musicales). Se propone a los alumnos resolver los siguientes interrogantes: ¿Qué música los motiva? ¿Cómo los hace sentir? ¿Cómo la presentarían a los demás grupos de compañeros? (Los alumnos podrán hacer uso de audio, videos, instrumentos musicales propios o del colegio e incluir danza). Si tuvieras que diseñar un instrumento musical único para producir la música presentada anteriormente, ¿qué características tendría? ¿Qué sonidos produciría? ¿En qué sentido sería único?

2. Para conocer sobre los diferentes tipos de instrumentos musicales, los alumnos trabajan con actividad en formato papel en la que tienen que relacionar el tipo de instrumento con su descripción:

Group work: Match the INSTRUMENT'S NAME with its DEFINITION. Then check with the whole class.

STRING INSTRUMENTS	<i>are instruments which do not exist in reality.</i>
ELECTRONIC INSTRUMENTS	<i>contain some type of resonator (usually a tube), in which a column of air is set into vibration by the player blowing into or over a mouth piece set at or near the end of the resonator,</i>
PERCUSSION INSTRUMENTS	<i>are musical instruments that produce sound using electronics, they sound by outputting an electrical audio signal that ultimately drives a loudspeaker.</i>
WIND INSTRUMENTS	<i>are musical instruments that produce sound from vibrating strings when performers play or sound the strings in some manner.</i>
FICTIONAL INSTRUMENTS	<i>are sounded by being struck or scraped by a beater; struck, scraped, or rubbed by hand.</i>

3. Luego, los alumnos hacen una puesta en común. El docente invita a los alumnos a explicar de qué manera realizaron la clasificación de los instrumentos y a fundamentar sus respuestas.

4. Los alumnos se organizan en pequeños grupos de cuatro estudiantes. El docente distribuye 5 tarjetas con el tipo de instrumento y 21 tarjetas con el nombre de un instrumento en cada una de ellas. Cada grupo ubica las tarjetas de manera tal que los diferentes instrumentos queden debajo del tipo al que corresponden.

Group work: Read the instrument's name and place it under the corresponding type, use a dictionary if necessary.

GUITAR - KEYBOARD - CASTANETS - ACCORDION - FLUTE - HARP - PIANO - TRIANGLE - BALISET - SAXOPHONE - TIPLE - SAMPLER - BONGO - TRUMPET - HARMONICA - SYNTHESIZER - ELECTRONIC ORGAN - HAROLINA - CANDOMBE DRUM - GAFFOPHONE - BASS

En caso de dudas, los alumnos pueden utilizar diccionarios digitales en línea o no.

5. Luego los alumnos hacen una puesta en común y el docente acompaña realizando las intervenciones necesarias antes de que los alumnos registren la actividad en sus carpetas de trabajo.

Evaluación: Evaluación diagnóstica a partir de las diferentes intervenciones de los alumnos y registro en fichas individuales.

Criterios:

- Utilización de elementos lingüísticos adecuados para la expresión de ideas en LE. Interpretación correcta de consignas.
- Comprensión global y específica de un texto breve en LE.
- Reconocimiento de elementos lingüísticos y discursivos para la comprensión de un texto breve.

Indicadores de logro:

- Expresa breves ideas sobre el tema propuesto.
- Reconoce características del género discursivo tratado.
- Formula asociaciones en relación con el sentido del texto.

Clase 2. Realizar actividades de lectocomprensión, escucha y video (Tiempo: 1 módulo de 60 minutos)

1. Se invita a los alumnos a leer el texto “Look How Big This Bass Is” (Disponible en: <http://sploid.gizmodo.com/look-how-big-this-bass-is-1787942078>) a fin de que puedan responder un cuestionario breve sobre él.

Read the text “Look How Big This Bass Is” taken from
<http://sploid.gizmodo.com/look-how-big-this-bass-is-1787942078>

Read the text quickly and find the answers to the following questions:

- a- What is the name of the bass?
- b- How big is it? c- What is the purpose of this instrument?
- d- Where can you see it?
- e- Is it difficult to play this instrument? f- How many strings has it got?

2. Se solicita que los alumnos releen el texto anterior y así logren completar un ejercicio en el que son convocados a combinar palabras extraídas de él con sus significados:

Read the text and find the words which mean the following:

- * *famous*
- * *of excessive size, unusually large*
- * *booming, deep*
- * *huge*
- * *having no like or equal*
- * *soft, not loud*
- * *suitable for being played*
- * *normal*
- * *having a pleasing melody*

3. A través de un video relacionado con el texto presentado en el punto 1, los alumnos responden un ejercicio de Falso/Verdadero:

Say if the following statements are TRUE or FALSE. Correct the FALSE ones.

- a- Two original Octobasses still exist.
- b- There are some replicas.
- c- The player can normally play it.
- d- The bow is specially done for the Octobasse.
- e- The bow has a plastic grip.
- f- It has a special mechanism to pull down the strings.

4. Se solicita que los alumnos vean nuevamente el video y completen una oración con los adjetivos correspondientes.

Listen again and complete the sentences with an adjective.

These strings are soand sothat the vibrations are slow enough for us
actually to see them.

Evaluación: Evaluación diagnóstica a partir de las respuestas de los alumnos y registro en fichas individuales.

Criterio: Uso de estrategias relacionadas con la comprensión de textos y material audiovisual.

Indicador de logro: Comprende el texto y el video presentado a fin de extraer información y cumplimentar actividades con un objetivo definido.

Clase 3. Reflexionar sobre ciertas estructuras gramaticales (Tiempo: 1 módulo de 60 minutos)

1. A partir de la actividad anterior, se les propone a los alumnos que observen y comparen ciertas estructuras para añadir énfasis y dar opinión sobre algo.

Look at the tables and compare the structures used to show extremes.

SO+ ADJECTIVE

The Octobasse is **so large** that it is not easy to play.

The instrument is **so massive** that the player stands on a platform to play it.

SUCH A / AN + ADJECTIVE+ NOUN

The Octobasse is **such a large instrument** that it is not easy to play.

It is **such a massive instrument** that the player stands on a platform to play it.

2. Luego de la reflexión sobre las estructuras anteriores, se invita a los educandos a realizar una actividad en la que deben unir los comienzos de las oraciones a los finales correctos.

Practice. Match the beginnings of the sentences to the correct endings

The music was so loud...

a- that most of my friends will buy one.

It was such a loud music...

b- only one student passed it.

The guitar is so cheap...

c- low that I couldn't enjoy it.

It was such an expensive bass...

d- everybody can get good marks.

The music exam was so difficult...

e- the audience got crazy.

It was such an easy exam that ...

f- that only a few people know it.

The musician were so friendly...

g- that the students couldn't afford it.

It is such a weird instrument...

h- that we got a headache.

1.... / 2.... / 3.... / 4.... / 5.... / 6.... / 7.... / 8....

Clase 4. Diseñar un instrumento musical innovador con el acompañamiento del docente de Música, escribir una breve descripción sobre el mismo e ilustrarlo (Tiempo: 2 módulos de 60 minutos cada uno)

1. Se propone a los alumnos a trabajar en pareja y que reflexionen sobre la posibilidad de diseñar un instrumento musical innovador.

2. Posteriormente, se invita a los alumnos a escribir la descripción del instrumento musical de su autoría. El docente entrega a los alumnos una guía con preguntas para orientarlos durante dicho proceso escritural.

Pair work. Write the description of a peculiar instrument. Use the following questions to guide you and include the vocabulary and grammar structures seen in the previous exercises.

- What is the name of the instrument?
- Who invented it?
- What is its size?
- What is it made of?
- What kind of sounds does it produce?
- What is the purpose of this instrument?
- Is it easy to play?
- Can you get it at any music shop?
- Is it cheap or expensive?
- Why is it peculiar?

3. Se solicita a los alumnos que adjunten una ilustración del instrumento musical que han diseñado.

Imagine you are the inventor who developed a weird musical instrument. Write a description of it.

Include the following information and illustration of the instrument.

Name

Size

Type of instrument

Target

Materials you built it with

Sound(s) it produces

Music shops where it can be bought

Price

Explain briefly why it is peculiar

Evaluación: Producción escrita describiendo el instrumento musical creado.

Criterios:

- Producción adecuada del texto escrito referido al contenido tratado de acuerdo con el propósito y el destinatario.
- Uso de estrategias de consulta, reformulación o reparación.

Indicador de logro: Presenta por escrito la descripción del instrumento musical creado.

Clase 5. Elaborar un video sobre el instrumento musical con el acompañamiento del docente de NTICx y presentarlo en la LE (Tiempo: 2 módulos de 60 minutos cada uno)

1. Se solicita a los diferentes pares de alumnos elaboren un video sobre el instrumento musical que han creado utilizando el programa Power Point.

Prepare a video to present your instrument to the rest of the class. The video should be 5 minutes long.

El docente entrega al alumnado una grilla con especificaciones sobre los requisitos que ese video ha de cumplir.

2. Posteriormente, se invita a los estudiantes a presentar dicho video y a proceder a su explicación en la lengua extranjera. Se invita a presenciar dicha instancia a las autoridades del colegio, docentes, padres y demás alumnos de la modalidad ARMUS.

Evaluación: Presentación del video elaborado por los alumnos. Explicación oral del video en la lengua extranjera inglés.

Criterios:

- Producción adecuada del texto oral.
- Presentación adecuada del video en la LE.

Indicadores de logro:

- Presenta oralmente con el apoyo del video (recurso audiovisual en Power Point) la descripción en la lengua extranjera del instrumento musical diseñado.
- Toma y da la palabra ante el auditorio conformado por las autoridades del colegio, docentes, padres y demás alumnado de la modalidad de Arte y Música.
- Puede restituir información con sus propias palabras.

Evaluación final: Devolución de las producciones realizadas a través de una grilla de seguimiento instrumentada de manera grupal e individual. Reflexión metacognitiva a partir de lo trabajado en la secuencia, a través de la grilla.

Criterio: Interpretación adecuada de la devolución elaborada por el docente, teniendo en cuenta los parámetros considerados.

Indicadores de logro:

- Interpreta las devoluciones hechas por el docente.
- Puede restituir información de logros observados con claridad.
- Expone con claridad las dificultades que se presentaron durante el desarrollo de la secuencia.

Rubric: Classwork and Homework

A= 90%-100%

B=80%-70%

C =60%-50%

D= 40% or less

A - demonstrates an understanding and completion of the task

- addresses all parts of the question/prompt
- completion of the task, reading, or writing assignment (such as the student brainstormed, drafted, read and responded to a text, completed his/her classwork, etc.)
- comprehension is evident through content submitted
- neat and formatted correctly (heading, skipped lines when asked, created lists, etc.)

B- mostly demonstrates an understanding and completion of the task

- may not have addressed all parts of the question/prompt
- may not have completed the entire task, reading, or writing assignment (such as the student brainstormed, drafted, read and responded to a text, completed his/her classwork, etc.)
- some comprehension is evident through content submitted
- neat and formatted correctly (heading, created lists, graphic organizer, picture, etc.)

C- a good faith attempt to demonstrate an understanding and complete of the task

- did not address all parts of the question/prompt
- did not complete the entire task, reading, or writing assignment (such as the student brainstormed, drafted, read and responded to a text, completed his/her classwork, etc.)
- some comprehension is evident through content submitted
- may not be neat and formatted correctly (heading, created lists, graphic organizer, picture, etc.)

D- completely incorrect, irrelevant, or too much of the assignment is missing to assess

Grading Rubric for Writing Assignment (AUR, 2010)				
	A (4)	B (3)	C (2)	D/F (1/0)
Focus: Purpose	Purpose is clear.	Shows awareness of purpose.	Shows limited awareness of purpose.	No awareness.
Main idea	Clearly presents a main idea and supports it throughout the paper.	There is a main idea supported throughout most of the paper.	Vague sense of a main idea, weakly supported throughout the paper.	No main idea.
Organization: Overall	Well-planned and well-thought out. Includes title, introduction, statement of main idea, transitions and conclusion.	Good overall organization, includes the main organizational tools.	There is a sense of organization, although some of the organizational tools are used weakly or missing.	No sense of organization.

Organization: Paragraphs	All paragraphs have clear ideas, are supported with examples and have smooth transitions.	Most paragraphs have clear ideas, are supported with some examples and have transitions.	Some paragraphs have clear ideas, support from examples may be missing and transitions are weak.	Lack clear ideas.
Content	Exceptionally well-presented and argued; ideas are detailed, well-developed, supported with specific evidence & facts, as well as examples and specific details.	Well-presented and argued; ideas are detailed, developed and supported with evidence and details, mostly specific.	Content is sound and solid; ideas are present but not particularly developed or supported; some evidence, but usually of a generalized nature.	Content is not sound.
Research (if assignment includes a research component)	Sources are exceptionally well-integrated and they support claims argued in the paper very effectively. Quotations and Works Cited conform to MLA style sheet.	Sources are well integrated and support the paper's claims. There may be occasional errors, but the sources and Works Cited conform to MLA style sheet.	Sources support some claims made in the paper, but might not be integrated well within the paper's argument. There may be a few errors in MLA style.	The paper does not use adequate research or if it does, the sources are not integrated well. They are not cited correctly according to MLA style, nor listed correctly on the Works Cited page.
Style: Sentence structure	Sentences are clear and varied in pattern, from simple to complex, with excellent use of punctuation.	Sentences are clear but may lack variation; a few may be awkward and there may be a few punctuation errors.	Sentences are generally clear but may have awkward structure or unclear content; there may be patterns of punctuation errors.	Sentences aren't clear

Style: Word choice, Tone	There is clear use of a personal and unique style of writing, suited to audience and purpose; the paper holds the reader's interest with ease.	There is an attempt at a personal style but style of writing may be awkward or unsuited to audience and purpose; the reader may lose interest in some sections of the paper.	There is little attempt at style; reads as flat and perhaps uninteresting in content, which is usually generalized and clichéd.	No attempt at style
Style: Details and Examples	Large amounts of specific examples and detailed descriptions.	Some use of specific examples and detailed descriptions. May have extended examples that go on for too long.	Little use of specific examples and details; mostly generalized examples and little description.	No use of examples
Grammar & Mechanics	Excellent grammar, spelling, syntax and punctuation.	A few errors in grammar, spelling, syntax and punctuation, but not many.	Shows a pattern of errors in spelling, grammar, syntax and/or punctuation. Could also be a sign of lack of proofreading?	Continuous errors.

Oral Presentation Rubric (Read Write Think, 2004)

a. Nonverbal Skills

Trait	4	3	2	1
Eye Contact	Holds attention of entire audience with the use of direct eye contact, seldom looking at notes.	Consistent use of direct eye contact with audience, but still returns to notes.	Displayed minimal eye contact with audience, while reading mostly from the notes.	No eye contact with audience, as entire report is read from notes.
Body Language	Movements seem fluid and help the audience visualize.	Made movements or gestures that enhance articulation.	Very little movement or descriptive gestures.	No movement or descriptive gestures.
Poise	Student displays relaxed, self-confident nature about self, with no mistakes.	Makes minor mistakes, but quickly recovers from them; displays little or no tension.	Displays mild tension; has trouble recovering from mistakes.	Tension and nervousness is obvious; has trouble recovering from mistakes.
Comments				

b. Verbal Skills				
Trait	4	3	2	1
Enthusiasm	Demonstrates a strong positive feeling about topic representation.	Occasionally shows positive feeling about topic.	Shows some negativity toward topic presented.	Shows absolutely no interest in topic presented.
Elocution	Student uses a clear voice and correct precise pronunciation on of terms so that all audience members can hear presentation.	Student's voice is clear. Student pronounces most words correctly. Most audience members can hear presentation.	Student's voice is low. Student incorrectly pronounces terms. Audience members have difficulty hearing presentation.	Student mumbles, incorrectly pronounces terms and speaks too quietly for a majority of students to hear.
Comments				

c. Content				
Trait	4	3	2	1
Subject Knowledge	Student demonstrates full knowledge by answering all class questions with explanations and elaboration.	Student is at ease with expected answers to all questions, without elaboration.	Student is uncomfortable with information and is able to answer only rudimentary questions.	Student does not have grasp of information; student cannot answer questions about subject.
Organization	Student presents information in logical, interesting sequence which audience can follow.	Student presents information in logical sequence which audience can follow.	Audience has difficulty following presentation because student jumps around.	Audience cannot understand presentation because there is no sequence of information.
Mechanics	Presentation has no misspellings or grammatical errors.	Presentation has no more than two misspellings and/or grammatical errors.	Presentation has three misspellings and/or grammatical errors.	Student's presentation has four or more spelling and/or grammatical errors.
Comments				

Bibliografía para el docente:

AUR, American University of Rome (2010). *Writing Rubric Approved by Curriculum Committee*. Disponible en: <https://aur.edu/search/site/university%20writing%20fabric%20approval%20by%20currently%20committee%20feb>. Fecha de consulta: 28 de marzo de 2017.

Cendoya, A., Di Bin, V. y Peluffo, M. (2008). "AICLE: Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras o CLIL (Content and Language Learning)". *Puertas Abiertas*. Vol.4, no.4, p.65-68. Flushing High School. *Rubric: Classwork and Homework*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4558/pr.4558.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

CFE, Consejo Federal de Educación (2012). *NAP, núcleos de aprendizaje prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

DGCyE (2012). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Orientación Lenguas Extranjeras. 6º año*. La Plata: DGCyE. Disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/sexta/orientaciones/lenguas_extranjeras/marco_lenguas_extranjeras.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. (2012). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Basingstoke, Reino Unido: Macmillan.

Murphy, R. (1993). *English Grammar In Use. A self- study reference and practice book for intermediate students*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2006). "Task-based language teaching in the Asian context: Defining 'task' ". *The Asian EFL Journal, Volume 8*. Disponible en: <https://www.asian-efl-journal.com/1181/quarterly-journal/task-based-language-teaching-in-the-asia-context-defining-task/>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Raluca, N. (2002). "Designing an ESP course. A Case Study". En *Diálogos 6/ 2002*, 154-157. Disponible en: http://www.romanice.ase.ro/dialogos/06/27c_Nitu_Design.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Read Write Think. (2004). *Oral Presentation Rubric*. Disponible en: http://www.readwritethink.org/files/resources/lesson_images/lesson416/OralRubric.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

5. La geometría de la naturaleza como canon de perfección y belleza en el clasicismo. Su implicancia en los movimientos estéticos del mundo occidental

Gabriela Susana Bulgarelli

gabiuli@gmail.com

Espacio curricular: Lengua y Literatura.

Destinatarios: alumnos de 6° año. Ciclo Orientado: Técnicos en Industrias de Procesos. Institución Provincial de Educación Técnica IPET 344 “Profesor Víctor Domínguez” de Villa Cura Brochero, Provincia de Córdoba.

Fundamentación: El lenguaje de la naturaleza responde a proporciones, geometrías y correlaciones numéricas que desde las edades más antiguas del hombre han impregnado todas nuestras prácticas humanas. Ejemplo de esto son las métricas de la poesía, las escalas musicales, los criterios de construcción de grandes templos y delineado de ciudades, las artes plásticas, entre muchos otros. Trabajar desde los números y las geometrías nos permite resignificar nuestro modo de observar lo que nos rodea y los diferentes movimientos culturales, sobre todo en el mundo occidental.

Desde épocas antiguas el hombre comprendió que la naturaleza se regía con un orden. Cada tallo, pétalo, galaxia, inclusive el cuerpo humano responde a las mismas proporciones invariables. Estas medidas fueron llamadas la Divina Proporción y están basadas en las proporciones áureas del número *phi* junto con otros sistemas de medición menores que dieron lugar a los cánones clásicos de belleza y perfección consolidados desde el *Mundo griego*.

Ingresar a la Literatura y a la Historia humana comprendiendo esta correlación entre las geometrías básicas y los movimientos estéticos nos permite reflexionar jugando –y dibujando– sobre las decisiones que animaban cada momento de la historia del hombre. Construir desde los sólidos platónicos y el dibujo de las geometrías de la naturaleza a través del método euclidiano (solamente regla y compás) permite ingresar al saber desde el hacer. Clasicismo, medioevo, renacimiento, barroco, neoclasicismo, romanticismo, vanguardias, se suceden despegándose y acercándose, en un movimiento constante por tomar y dejar estos cánones de la naturaleza que también guían nuestro inconsciente colectivo y que dieron lugar a las diversas manifestaciones artísticas, sociales y culturales.

Tal como se esboza en los documentos que orientan la enseñanza secundaria, entender el lenguaje como la actividad humana que media todas las demás y que nos conecta con toda nuestra realidad social y natural nos abre la mirada, posibilitando incorporar el lenguaje geométrico y matemático como parte central en las decisiones de cada momento histórico en un acercamiento y alejamiento por parte del humano de cada época a esta concepción de la vida.

Contextualización: En el último año del ciclo orientado, el Área de Lenguas de nuestra escuela decide desarrollar un recorrido sobre la literatura universal, especialmente del mundo occidental. Intentando ampliar la mirada e incorporar con más presencia al mundo oriental también, se propone una secuencia didáctica que nos transforma al presentar la visión de cada movimiento desde las geometrías de la naturaleza.

El desarrollo de la propuesta pretende echar luz sobre la concepción de la vida que cada cultura o movimiento estético plasmaba en todo el legado de su época, comprendiendo que cada expresión cultural responde al ánimo y los valores imperantes de cada período. La búsqueda de la perfección y la ideología que concibe al humano como parte de un orden divino o del desorden y el caos se relacionan, respectivamente, con las categorías nietzscheanas de lo apolíneo y lo dionisiaco como parámetros a la hora de observar las manifestaciones artísticas.

Al mismo tiempo, conectar los diversos lenguajes, coloquiales y simbólicos, produce una ruptura en los modos de aprender clásicos, invitando a reproducir esos parámetros de perfección y orden en objetos de poesía visual que disparan la creatividad aunado aquí a las posibilidades y los lineamientos de estar enmarcada en una Escuela Técnica donde precisión, proporción, composición y procesos cobran especial relevancia.

Propósitos o intencionalidades del docente:

- Ofrecer oportunidades para visibilizar las profundas implicancias entre el lenguaje matemático y su aplicación en las artes, la literatura y las decisiones culturales de una sociedad.
- Desarrollar actitudes que promuevan la desnaturalización de la idea del saber/conocimiento como algo fragmentado.
- Brindar un espacio que favorezca la exploración artística, literaria y matemática.

Objetivos:

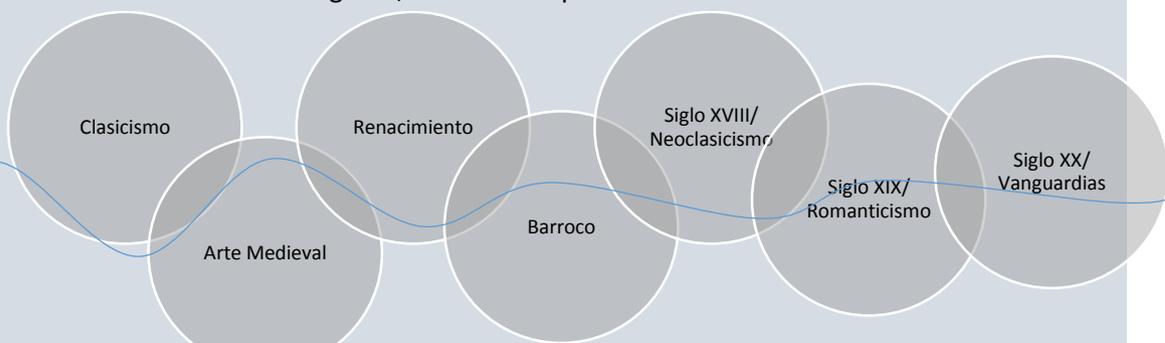
- Aplicar la matemática y la geometría a la creación de textos y objetos artísticos según la interpretación del mundo del clasicismo.
- Afianzar el uso de herramientas matemáticas y geométricas en la exploración constructiva de los sólidos platónicos, bi y tridimensionalmente.
- Reflexionar respecto de la tragedia de Sófocles *Edipo rey*, y el desarrollo de pensamiento de Freud y Foucault a partir de la obra, comprendiendo el espíritu que cada momento histórico animó.
- Explicitar en textos orales y escritos los procesos creativos y constructivos del objeto visual final, fortaleciendo la conciencia respecto del perfil del egresado: técnicos en industrias de procesos.

Aprendizajes/contenidos que se abordan en la secuencia:

Se propone un recorrido por los movimientos artísticos y literarios de Occidente. Éstos, surgen a partir de las crisis de pensamiento del hombre y podrían observarse como en el esquema incluido a continuación.

Los movimientos artísticos de los círculos de la parte superior del esquema estarían más cercanos a los cánones matemáticos que respetan el orden de la naturaleza aplicado a la vida humana de ese momento histórico, la búsqueda del equilibrio como idea central. Los movimientos artísticos de los círculos más hacia abajo en el esquema están asociados al concepto de lo dionisiaco, donde las formas poéticas y cualquier expresión artística así como los ánimos de la cultura de esa época están guiadas por lo irracional y las emociones.

Apolíneo: Relacionado con Apolo, dios que encarna el ideal griego clásico y que representa el aspecto racional y civilizado de la naturaleza humana. Orden regido por la geometría de la naturaleza o Geometría Sagrada, la Divina Proporción.



Dionisiaco: Relacionado con Dionisos, el dios de la viña, el vino y el delirio místico. Lo dionisiaco abarca un tipo de experiencia comunitaria, una música capaz de generar dicha experiencia (la catarsis), un tipo de instrumento musical y formas poéticas donde priman la emoción y lo irracional.

A medida que avanzamos en el tiempo lineal notamos que la oscilación entre los modelos que guiaban cada movimiento se hace cada vez más difusa. Esta mirada pretende simplemente observar puntos en común y diferencias de un modelo de pensamiento a otro, resaltando siempre que cada nuevo movimiento tomaba una base del movimiento anterior, las ideas se superponen y los momentos de transición varían según tiempo y lugar.

Se pretende partir de un esbozo simple del pensamiento humano occidental como punto de partida, comprendiendo finalmente que apolíneo y dionisiaco no son más que dos complementos presentes en la humanidad que están buscando el equilibrio y la síntesis, tal como lo representa la “tragedia” griega.

Las ideas arriba expuestas son presentadas en un plan general que se puede resumir de esta manera:



En este documento solamente presentaré la secuencia didáctica primera que corresponde a **Clasicismo-Edipo** con sus resultados y recorridos. Los contenidos que en este primer momento se abordan son:

- La tragedia griega como la unión perfecta de principios opuestos: lo apolíneo y lo dionisiaco reconociendo la necesidad recíproca de los mismos. Diferencias entre “tragedia” y “comedia”. Trascendentalidad. Apolíneo y dionisiaco.
- Elementos matemáticos presentes en la sociedad y cultura griega: Anfiteatros, acústica, música, poesía, kuroi, astronomía, decisiones matemáticas en la organización social y cultural.
- Géneros literarios tradicionales: Edipo Rey. Oráculos. Predestinación y libre albedrío. El complejo de Edipo social de Michel Foucault.
- Interpretación del lenguaje simbólico, geométrico y textos instructivos.

Los aprendizajes se centran en la producción creativa y el trabajo por equipos: investigar y correlacionar hechos, interpretar textos clásicos contextualizando una época, trabajar por equipos colaborativamente y al mismo tiempo con autonomía en diversos espacios del aula y de taller, identificar un proceso de construcción gráfico en textos instructivos, experimentar el dibujo de los patrones geométricos a través del método euclidiano (sólo regla y compás), integrar lenguajes simbólicos y coloquiales en un objeto de poesía visual.

Formato de las actividades: Para la secuencia didáctica se trabaja en formato Taller durante aproximadamente nueve módulos, lo que abarca alrededor de un mes y medio considerando que sexto año de una Escuela Técnica tiene un módulo y medio por semana (120 minutos).

Partes de la estructura didáctica:

El teatro clásico. “Edipo Rey”

“¿Cuál es el animal que durante el día camina en cuatro patas, durante la tarde en dos y durante la noche en tres?”

Primera parte. Dibujar los sólidos platónicos pudiendo utilizar el método euclidiano y el patrón geométrico ofrecido en bidimensión. Dibujar al menos dos figuras desplegadas y construirlas en tridimensión utilizando cartón de 1.5 mm. Optativo: posibilidades de estrellar cada lado de las figuras (tetraedro, hexaedro, octaedro, icosaedro, dodecaedro).

Segunda parte. Realizar la lectura que contextualiza el surgimiento del teatro clásico y responder a los siguientes interrogantes:

a) ¿Qué significado tenía concurrir al teatro para un ciudadano de Atenas del siglo V a.C.? Reflexionar respecto del significado de “trascendentalidad”. ¿Qué conexión existe con el dios Dionisio?

b) ¿Qué diferencias podemos encontrar en el teatro griego entre un “drama o tragedia” y la “comedia”? Relacionarlo con la idea del “teatro como imitación” de Aristóteles.

c) ¿Qué conexión creen que existe entre los descubrimientos matemáticos y geométricos de la época y la experiencia del teatro griego?

Leer la obra Edipo rey de Sófocles. Reflexionar respecto de las siguientes cuestiones:

a) ¿Qué papel juegan los oráculos en la historia? Observar las diferencias entre predestinación y libre albedrío.

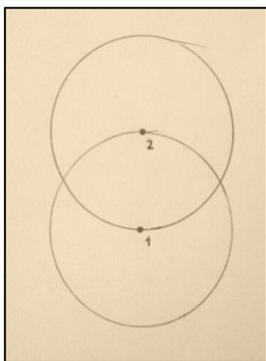
b) ¿Cuál es la reacción de Edipo al enterarse de la verdad? ¿Cuál es el papel de los reyes en la búsqueda de la verdad?

c) Foucault, un pensador que analiza la obra, dice que “el complejo de Edipo social consiste en la intención de negar que el saber es una herramienta de poder y de dominación”. ¿Cómo podemos relacionar esta frase con el “sacarse los ojos” de Edipo?

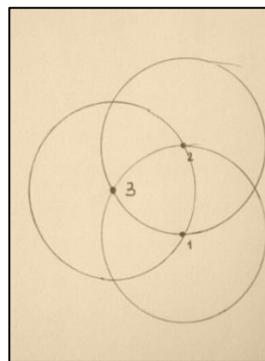
Tercera parte. En base a las producciones de la primera parte realizar bocetos y posterior producción creativa de un objeto plástico. Seleccionar fragmentos de sus respuestas, extractos de la lectura, frases o palabras sueltas para la realización de una composición geométrica basada en las formas armónicas que la aparición del número phi permitió.

Al trabajar en la primera etapa se parte de la comprensión del procedimiento de dibujo del patrón geométrico base. Éste se realiza solamente trasladando círculos en una hoja en una secuencia concreta. La característica central de ese patrón geométrico es que cualquier línea o unión de puntos que se realice dentro de él siempre respeta la *divina proporción*, *proporciones áureas* o *geometría de la naturaleza* incluyendo todas las geometrías de los sólidos platónicos centrales en el pensamiento griego.

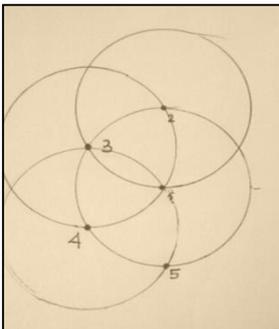
El patrón se realiza de la siguiente manera:



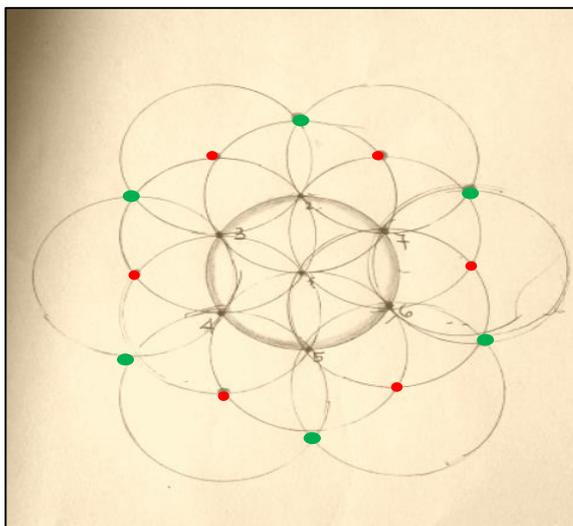
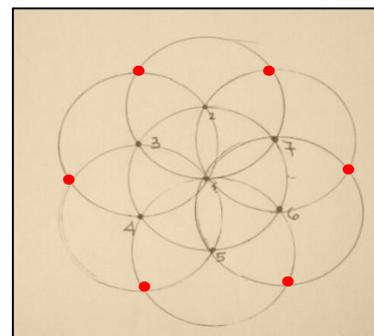
Primero se realiza un círculo en un lugar central de la hoja (1). Luego se elige un punto cualquiera de la circunferencia (2), se apoya el compás y se realiza el segundo círculo.



A partir de aquí, los círculos siguientes se realizan en la intersección de los círculos que se van creando. O sea, en el único lugar que se tocan (3).



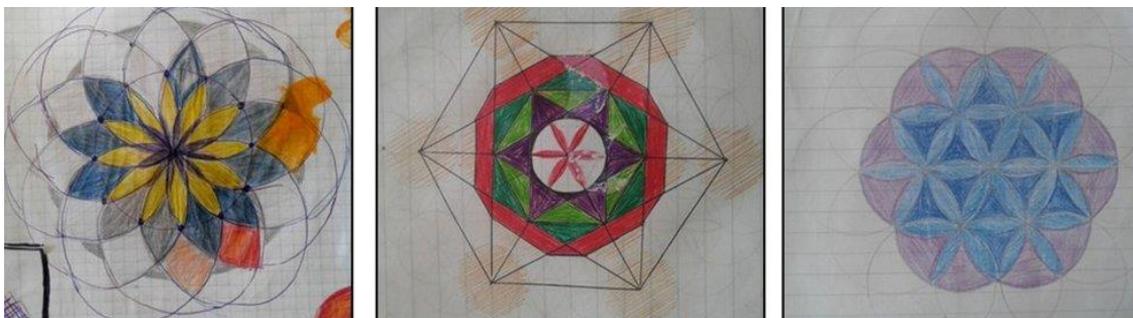
Una vez que se completa la vuelta habremos dibujado seis círculos exactamente alrededor del círculo central y esto ya constituye un patrón completo para comenzar a dibujar (Figura a la derecha). Si lo deseamos podemos comenzar otra vuelta de círculos, siempre apoyando el compás en la intersección más exterior de la



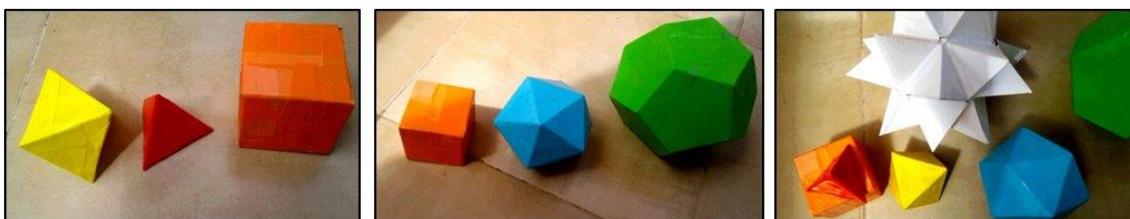
Este patrón muestra el resultado después de haber dibujado la segunda vuelta de círculos y señala cuáles son los puntos para completar una tercera vuelta, esta vez en verde. Se puede continuar indefinidamente esta secuencia. A partir de aquí se

Con la guía y el dibujo del patrón de base, solo queda tomar una regla, deslizar líneas y obtener geometrías libre y creativamente. Siempre el resultado serán medidas de proporciones áureas.

Se presentan algunos de los bocetos realizados por los estudiantes durante este proceso:



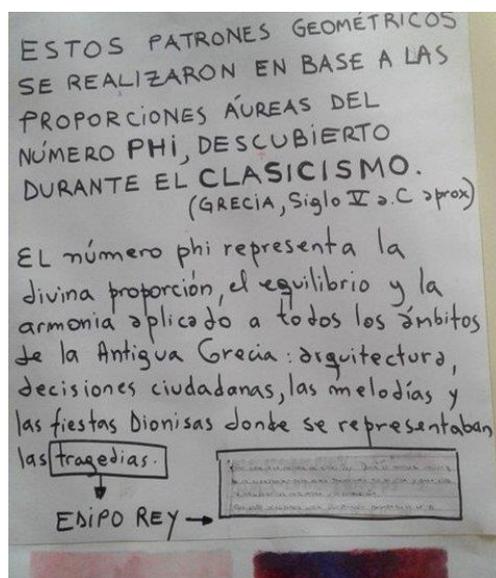
Se puede explorar la tridimensión: la construcción de los patrones geométricos, primero desplegados y luego construidos en cartón de 1.5 mm y forrados. Tetraedro, cubo, octaedro, icosaedro, dodecaedro e icosaedro estrellado.



La segunda etapa consta de la contextualización del mundo griego y la reflexión sobre el teatro y la lectura de Edipo Rey. Se propone un agrupamiento de dos y en algunos casos de tres estudiantes para llevar adelante la actividad.

Leemos entre todos la obra *Edipo Rey* distribuyéndonos los roles. Según el clima, la actividad y los ánimos del grupo trabajamos en el aula, la biblioteca, el taller o el patio indistintamente; además cabe destacar que el grupo de sexto año es de dieciséis estudiantes lo que permite un seguimiento más profundo de cada equipo de trabajo.

Esta cantidad de estudiantes también es determinante en el uso de la bibliografía dado que contamos con suficientes manuales y obras de Edipo como para que cada joven pueda tener un libro propio. Cabe aclarar también que para el cursado de este espacio curricular se propone la toma de apuntes como técnica de seguimiento de los contenidos y aprendizajes, solamente guiando la investigación de los contenidos, el encuentro con los conceptos y encauzando las búsquedas en biblioteca y virtuales.



En última instancia se decide el modelo con el que trabajar: la elección de tamaños, colores y soportes. Aquí es central la colaboración de los profesores encargados del espacio de Taller; ellos nos brindan los materiales y acompañan a los estudiantes en el uso de herramientas de trabajo como amoladoras y caladoras.

Si tuviera que hacer un recuento de recursos y materiales sería el siguiente: fibrofácil, lijas, pintura acrílica, regla y compás, papeles, lápices de colores, pinceles, trapos, amoladora, cartón de 1.5 mm, trincheta, caladora, clavos, hilo, material de estudio, acceso a Internet.

Monitoreo y evaluación de los aprendizajes: Los aprendizajes son evaluados en función al proceso de trabajo y a las reflexiones sobre cada etapa. Por momentos se responde a una contextualización y reflexión sobre el mundo griego, especialmente de la tragedia como el eje sobre el que espiritualidad y materia conflúan. El análisis en torno de Edipo dispara el tratamiento de múltiples aspectos transversales al inconsciente colectivo humano con aportes de diversos pensadores, por ejemplo Freud y Foucault.

Prueba, error y análisis de los fallos son instancias fundamentales durante la exploración de geometría. En ese último momento se cristaliza la síntesis de lo aprendido. Esa síntesis se monitorea en la argumentación que hacen los estudiantes respecto de las decisiones estilísticas del objeto final, sobre todo la relación plástica con las decisiones textuales.

Destaco la relevancia que tienen las pruebas fallidas y obstáculos a sortear. En el traspaso de los bocetos al soporte madera el compás ya no era de utilidad porque quedaba pequeño. Debían marcarse círculos más grandes, entonces pensar como trazar esos círculos con hilos y clavos constituía un aprendizaje en sí mismo. Otro momento que constituye una referencia importante para la evaluación fue la falta de barniz en la escuela para terminar las piezas. Uno de los docentes de taller nos propone hacer un barniz experimental a base de telgopor (en la escuela suele haber restos) y nafta. Esta propuesta genera un fuerte interés de un grupo de estudiantes que en un par de clases ya había conseguido los materiales, preparado la mezcla y realizado algunas pruebas para luego con otro grupo de estudiantes aplicarla sobre las creaciones.



Cada grupo realiza diseños que inclusive luego de haber sido trasladados a la madera, por alguna falla en el corte o en la pintura, descarta automáticamente y para cuando volvíamos a tener la clase habían comenzado otro patrón nuevo solicitando ayuda en taller en contraturno para mi sorpresa. En la evaluación, ese trabajo de “volver a comenzar” es significativo por el compromiso e interés generado por la tarea. También debo decir que en un par de grupos, rediseñar la pieza fue remitirse a algún patrón mandálico que encontraron en Internet para reproducirlo; en ese caso el concepto de proporcionalidad y construcción se perdió siendo esto observado en la evaluación.

Aprender en secuencia didáctica o a través de un pequeño proyecto de trabajo permitió desarrollar la autonomía en la toma de decisiones y resolución de problemas, fortaleció la comunicación entre pares y el hacer se tradujo en un saber genuino que respondía automáticamente todos los porqué y para qué de observar modelos de pensamiento que nos atraviesan e impregnan nuestra vida hoy.

Bibliografía del docente:

Nusenovich, M. (2007) *Introducción a la Historia de las Artes. Manual de Cátedra*. (4ª ed.). Escuela de Artes Plásticas. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina: Brujas.

Kasner, E. y Newman J. (1940). *Matemáticas e imaginación*. Buenos Aires: Hispamérica.

6. La videopoesía como método de experimentación y resignificación

María Luz Dettler Yugdar

luzdy20@hotmail.com

ESPACIO CURRICULAR: LITERATURA ARGENTINA.

Destinatarios: alumnos de 6° año, Ciclo Orientado, Bachiller en Economía y Administración, del Instituto Padre Enrique Laumann D-49, Provincia de Entre Ríos.

Fundamentación: Nuestra Ley de Educación Nacional N° 26.206 enuncia en primer lugar que debemos "(...) asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales." (Poder Legislativo Nacional, 2006). Respecto de la obligatoriedad de la Educación Secundaria, la Resolución 84/09 del Consejo Federal de Educación versa sobre que debemos garantizar a los alumnos trayectorias escolares continuas y completas, "(...) entendidas como el recorrido a través del cual se adquieren aprendizajes equivalentes a partir de un conjunto común de saberes para todos y cada uno de las/os adolescentes y jóvenes de nuestro país." (CFE, 2009, inciso 2.5).

Ahora bien, ¿qué rol juegan las TIC para asegurar una educación de calidad, en la que se garanticen trayectorias escolares continuas y completas, teniendo en cuenta las diferencias? Su papel en la construcción de *aprendizajes significativos* es interesante para soslayar la descontextualización de los saberes y acortar la brecha entre lo producido en la escuela y el uso que se le da fuera de ella: permiten transgredir barreras temporales y espaciales, hacer un seguimiento de las trayectorias, respetar las policronías. Sin embargo, existe una aparente contradicción entre lo que plantea la Literatura y el rol utilitario que parte de la sociedad le otorga a la escuela secundaria: ¿cuál es el *aporte* de una videopoesía? La multialfabetización en la que estamos inmersos considera que la escritura ya no es el único modo de representar el conocimiento: el potencial de todos los materiales semióticos con los que interactuamos cotidianamente debe ser tenido en cuenta. A través de este tipo de práctica de lectura y escritura se analizan y exploran todas las subjetividades, como así también los modos semióticos que traspasan las palabras, porque *así también lo exige la pantalla*. Este es el gran potencial de la videopoesía: trabaja la reconfiguración de los géneros como contrapunto entre los diferentes modos -escritura, imagen en movimiento, audio -implicando la lectura y la escritura en un continuo proceso de cambios.

Contextualización:

"La poesía es conocimiento, salvación, poder y abandono.

Operación capaz de cambiar al mundo, la actividad poética es revolucionaria por naturaleza;

Ejercicio espiritual, es un método de liberación interior."

OCTAVIO PAZ, *EL ARCO Y LA LIRA*

La poesía es un género literario que persigue el placer estético mediante la revalorización de la palabra; trabaja con base en la economía del lenguaje y en ello reside su potencia: "significar" con menos, abriendo abanicos infinitos para la resignificación. A raíz de esto último y, paradójicamente, para muchos alumnos de 6° año de la escuela secundaria resulta difícil de

comprender; otros, creen que es un género de elite; unos cuantos, consideran que es una suma de recursos inaplicables, producto de una súbita inspiración. Ante este panorama complejo, ¿cómo abordar la poesía en el espacio curricular Literatura Argentina, desterrando los prejuicios mencionados anteriormente? El desafío es, no solo desnaturalizar esas ideas previas, sino transmitir el gusto por la lectura e incentivar la escritura en los alumnos, desde su experiencia presente. Por esas razones, desde el año 2013, se trabaja con los sextos años anualmente “Acción Poética Seguí”, un proyecto escolar que conjuga la lectura y la escritura creativa desde un soporte tan rudimentario como el de una pared hasta lo tecnológico de una pantalla.

Acción Poética es un movimiento literario mural que pretende revalorizar la palabra mediante la poesía como parte del paisaje urbano, es decir, a través de pintadas en paredes de las ciudades. Nace en Monterrey, México, de la mano de Armando Alanís Pulido, hace ya más de 15 años, y se replica en diversas ciudades del mundo con matices particulares. En Seguí, Entre Ríos, se convierte en el puente entre el discurso poético y adolescentes de 16 a 19 años del IPEL D-49 -una escuela pública de gestión privada-, entre estos y la comunidad, y desde allí, hacia el mundo.

En el escenario que propone el proyecto, los estudiantes escogen sus lecturas con la consigna de que si el libro no es de su agrado, eligen otro; abordan la poética de determinados autores mediante el recorrido que sugiere una secuencia didáctica; experimentan la escritura creativa a través de binomios fantásticos, cadáveres exquisitos, palabras al azar, etc.; realizan audio y videopoésías en las que se resignifican versos mediante la multimodalidad; dotan de imagen a algunos fragmentos. De todas las actividades se transcriben o generan frases de no más de 8 palabras (una de las características del movimiento a nivel mundial), que luego son sometidas a un proceso de votación grupal y, finalmente, forman parte de un “banco de frases”, lista que se brinda a aquel vecino que cede el espacio para que él sea el encargado de elegir el texto que se pintará en su pared. Luego de finalizada la acción, se suben las fotografías del proceso y el producto terminado a la página de Facebook Acción Poética Seguí, Entre Ríos (<https://www.facebook.com/Acción-Poética-Seguí-Entre-Ríos-160308834026750/>) con más de 19.000 seguidores de todo el mundo. Allí, y también mediante el servicio de mensajería WhatsApp, se viralizan los contenidos multimediales producidos por los estudiantes, dejando que la palabra poética trascienda los límites del aula para viajar desde Seguí, un pueblo de 4.000 habitantes, hacia lugares remotos.



Entonces, esa palabra poética, maleable a la letra de un grupo de estudiantes, se transforma en la protagonista e infringe lindes, siguiendo una lógica de la brevedad, lo sensorial, el borramiento autoral (todas las producciones -sean estas propias o de autores con tradición reconocible- se firman Acción Poética Seguí-Entre Ríos), configura a su lector como uno casual, aquel que no busca la poesía, pero al que la poesía encuentra en un muro a la vuelta de la esquina, en un mensaje de WhatsApp, en una fotografía en Facebook.

Pensar la Literatura como continua resignificación es asumirla desde el presente. Por esto, la multimodalidad también resulta una perspectiva interesante para llevarla a cabo: los estudiantes leen, interpretan, escriben a través de múltiples sistemas, desde su “hoy”.

Dentro de este contexto se desarrolla la presente secuencia didáctica. Como la poética de Alejandra Pizarnik gira en torno a constantes, tales como el amor, la soledad, la muerte, propuse que resignificaran los versos de diferentes poesías creando nuevas y reinterpretaran esas producciones mediante el uso de la multimodalidad. De esta manera, y específicamente en la secuencia seleccionada, la experiencia apunta al aprendizaje por reestructuración, desde un marco teórico-metodológico TPACK⁶ (Mishra y Koehler, 2006). Así, la literatura es concebida como un campo de experimentación en el que diversos lenguajes entran en diálogo, se interpelan, contrastan, suscitando nuevos y continuos procesos semióticos.

Propósitos o intencionalidades del docente:

- Propiciar un espacio en el que se lea y escriba literatura de un modo no convencional.
- Favorecer la capacidad creativa de los estudiantes mediante la resignificación.
- Promover el uso integral de las TIC en la escuela secundaria.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Interpretar textos poéticos de Pizarnik e identificar temas constantes en un corpus.
- Resignificar textos literarios a través de la escritura multimodal.
- Emplear sus conocimientos sobre diversas aplicaciones *Web* y dispositivos tecnológicos, colaborativamente.

Aprendizajes/contenidos que se abordan en la secuencia: El eje de los NAP, núcleos de aprendizaje prioritarios (CFE, 2012) que se trabaja es: “Lectura y escritura de textos literarios”. A saber: la construcción de recorridos de lectura organizados en torno a temas y problemas específicos.

La propuesta es promover la participación de los estudiantes en situaciones que habiliten el análisis, la discusión y sistematización de lo leído para complejizar los modos de explorar y abordar el texto literario, expandir el campo de las interpretaciones, ampliar criterios que permitan sostener puntos de vista, preferencias y elecciones personales, enriquecer repertorios de lectura, abrir interrogantes en torno a la conformación de identidades a partir de las variables que las constituyen (etnia, género, sistemas de creencias, entre otras).

Asimismo, la producción sostenida de textos literarios ficcionales y no ficcionales (como es el caso del ensayo) y de textos de invención que permitan explorar las potencialidades del lenguaje

⁶ Se entiende por modelo TPACK al integrado por el conocimiento de los contenidos, el conocimiento pedagógico y el tecnológico.

en sus relaciones entre forma y significación, y que demanden la puesta en juego de las reglas y convenciones de los géneros literarios.

El contenido específico es la aproximación a la poética de Alejandra Pizarnik. Previamente, los alumnos analizan las vanguardias de América del Sur, haciendo foco en el Ultraísmo y Martinfierrismo. Luego del contenido seleccionado, se trabajará con la poética de Olga Orozco, otra de las mujeres protagonistas de la poesía argentina del siglo XX.

Desarrollo de las actividades: Con esta modalidad de trabajo que se presenta a continuación, se concibe la Literatura como un arte que transgrede barreras temporales y espaciales, para ser resignificado desde el hoy y desde los recursos del hoy. Los alumnos leen los textos de Alejandra Pizarnik desde sus propias experiencias presentes, sus bibliotecas mentales, sus expectativas y sus sentimientos. La literatura es un campo de experimentación en el que diversos lenguajes entran en diálogo, se interpelan y contrastan.

El rol del docente es el de facilitador: se acompaña a los alumnos en el proceso, pero este será autónomo. Se limitan los tiempos, la modalidad de trabajo y se guía en las consultas. Mediante esta actividad se ponen en foco las producciones y el proceso que se lleva a cabo para lograrlas: la construcción del conocimiento desde la perspectiva de cada uno de los estudiantes.

Los recursos digitales que se utilizan son los siguientes:

- Bordelois, I. (2012). *¿Quién es Alejandra Pizarnik?* Buenos Aires: Portal Educ.Ar, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=103626&referente=docentes> (Este recurso combina escritura, imagen y contenido audiovisual).
- Pizarnik, A. (s/f). *Poesía completa (1955-1972)*. Valdivia, Chile: Sergio Mansilla. Disponible en: http://sergiomansilla.com/revista/descargar/pizarnik_alejandra_-_poesia_completa.pdf

Para desarrollar la propuesta, se necesitan computadoras con conexión a Internet (en su defecto, teléfonos celulares). Las aplicaciones e instrumentos digitales para concretar la secuencia son: Google Drive, Creative Commons Search o imágenes de Google (se prefieren las primeras, por su licencia libre), Stupeflix, Facebook. Estas decisiones tecnológicas están fundamentadas en los criterios que se detallan a continuación.

Según Roger Chartier (2010) la materialidad del libro impone al lector una obra completa. Sin embargo, en la red la percepción de un texto completo se pierde con más facilidad. En el recurso *¿Quién es Alejandra Pizarnik?*, cada fragmento está planteado como un “todo” que puede ser abordado de manera individual. Fue elegido como punto de partida en la planificación de la actividad para que cada estudiante opte por realizar su propio *recorrido de lectura* (Eco, 1979) en un tiempo acotado. ¿Cuántas veces no contamos con los minutos suficientes para emprender la lectura exhaustiva de una página completa y sin embargo le sacamos provecho, aún fragmentada? Todo ello tiene que ver con nuestras propias decisiones de lectura. De esta manera, se plantea una lectura hipertextual, entendiendo como hipertexto a “(...) una estructura de base informática para organizar información que hace posible la conexión electrónica de unidades textuales a través de enlaces dentro de un mismo documento o con documento externos.” (Piscitelli, s/f) y multimodal, es decir, lectura y escritura con múltiples sistemas semióticos.

El otro recurso digital escogido es un pdf que contiene las obras completas de Alejandra Pizarnik. Entre los criterios de elección, el más importante fue la fidelidad a los escritos de Alejandra (ortografía, respeto por la organización espacial de los poemas).

La utilización del Google Drive como procesador se basa en la oportunidad de trabajar colaborativamente. La búsqueda de imágenes se realiza por medio de *Creative Commons Search*, para que los estudiantes trabajen con imágenes de dominio público. Audacity es un programa fácilmente manipulable de edición de sonido. Stupeflix actúa como editor de videos online que combina la imagen con el audio; el producto terminado permite una rápida inserción en la *Web*. La elección de Facebook para la difusión del trabajo se apoya en que los estudiantes pueden ver los efectos de sus publicaciones; por otra parte, es una red social con popularidad entre ellos y es capaz de albergar los soportes con los que se trabaja.

Consignas para los estudiantes:

Primera clase. Aproximación a la poética de Alejandra Pizarnik (80 minutos).

En este trabajo les propongo aproximarnos a la poética de Alejandra Pizarnik para dilucidar cuáles pueden ser los motivos por los que lectores y escritores jóvenes llegan a decir que se sienten cautivados por los versos de esta autora.

Para averiguarlo, resignificaremos la poesía de Pizarnik lingüística y audiovisualmente, y luego compartiremos esas producciones en la red social Facebook.

Actividades:

1. Agrupados de acuerdo a sus afinidades, realicen una lectura rápida del recurso: *¿Quién es Alejandra Pizarnik?* (<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=103626&referente=docentes>). Para esto, pueden optar por el contenido lingüístico o audiovisual. Luego, respondan: ¿cuáles son los temas que atraviesan la escritura y la vida de Alejandra Pizarnik? (Tiempo estimado de lectura: 20 minutos; tiempo estimado de elaboración de respuesta: 10 minutos).

2. Creen un poema con versos transcritos de diferentes textos de Alejandra Pizarnik. Utilicen - por lo menos- cuatro de ellos. (Tiempo estimado de lectura y reescritura: 25 minutos).

Para encontrarse con poemas de la escritora, pueden bucear en el siguiente enlace: http://sergiomansilla.com/revista/descargar/pizarnik_alejandra_-_poesia_completa.pdf.

3. Una vez finalizado el poema, busquen, por lo menos, siete imágenes que ustedes consideren representativas en *Creative Commons Search* o bien en otro buscador, y guárdenlas en una carpeta en Google drive. (Tiempo estimado: 20 minutos).
4. Compartan esa carpeta a mi dirección de gmail (dirección@gmail.com), con el título: "Versos resignificados de AP_Apellidos y Nombres". (Tiempo estimado: 5 minutos).

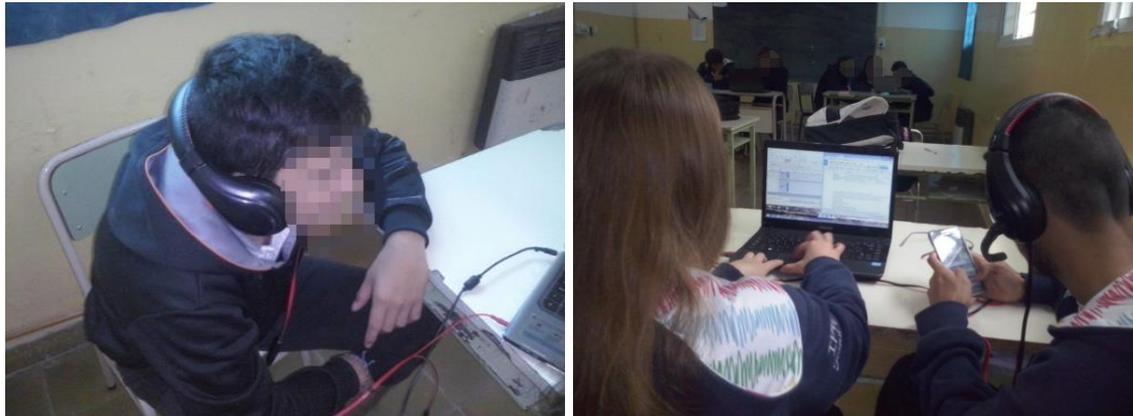


Poesía resignificada (parte I, sin imagen ni audio)

Y el tiempo estranguló mi estrella. (Pizarnik, A., "REMINISCENCIAS")
El cielo gime montones desteñidos,
sombras mojadas recogen sus trozos (Pizarnik, A., "AGUA DE LUMBRE")
que dan luz a los vientos brutales,
a las flores agudas que arden en los dedos bajo las curitas benignas. (Pizarnik, A.,
"NEMO")
Roto marco centra este todo: (Pizarnik, A., "SEGUIRÉ")
miro rostros busco rostros hallo rostros... (Pizarnik, A., "UN BOLETO OBJETIVO")
¿Mi rostro? Un cero disimulado... (Pizarnik, A., "YO SOY")
¡Si tus ojos pudieran venir! (Pizarnik, A., "IRME EN UN BARCO NEGRO").

Segunda clase (80 minutos)

Graben en sus celulares o en Audacity el poema creado por ustedes. Realicen las ediciones necesarias y agreguen una cortina musical que consideren apropiada.



Tercera clase (80 minutos)

Integren, a través de Stupeflix, en línea, el archivo de sonido que grabaron con las imágenes guardadas en su carpeta de Google Drive. (Tiempo estimado: 80 minutos).

Cuarta clase (80 minutos)

Todos los alumnos realizan la evaluación de sus compañeros, mediante la rúbrica presentada a continuación, facilitada en fotocopias.

Valoración	Necesita mejorar	Aceptable	Excelente
Identificación de los temas centrales que atraviesan vida y obra de Alejandra Pizarnik	No logra interpretar la poética de Pizarnik; no identifica los temas centrales que atraviesan su vida y obra.	Interpreta la poética de Pizarnik, pero no logra identificar los temas centrales que atraviesan su vida y obra de manera precisa.	Interpreta la poética de Pizarnik e identifica los temas centrales que atraviesan su vida y obra de manera precisa.
Utilización de las aplicaciones <i>Web</i> y dispositivos tecnológicos	No utiliza adecuadamente las aplicaciones <i>Web</i> y dispositivos tecnológicos sugeridos para la realización de la actividad.	Maneja adecuadamente las aplicaciones <i>Web</i> y dispositivos tecnológicos sugeridos, pero presenta dificultades en emplearlos colaborativamente.	Maneja con fluidez y de manera colaborativa las aplicaciones <i>Web</i> y dispositivos tecnológicos sugeridos.
Selección y combinación de contenido lingüístico y audiovisual	El contenido audiovisual no tiene relación con el lingüístico y este último no está cohesionado.	El contenido lingüístico está cohesionado; sin embargo se presenta escindido del audiovisual.	Los contenidos lingüísticos y audiovisuales conforman una unidad.

Dependiendo de las valoraciones positivas del trabajo, cada grupo sube su producción a Facebook, para socializarla abiertamente.

Para finalizar la actividad, desde sus hogares, los estudiantes escriben una narrativa compartida en Drive también con todos sus compañeros, en la que responden al planteo inicial, esto es, si se sintieron atraídos o no por la poética de Pizarnik y por qué.

Monitoreo y evaluación de los aprendizajes: La enseñanza poderosa, dice Maggio (2012), es aquella que da cuenta de un abordaje teórico actual; que mira en perspectiva, desde un tiempo presente, ofreciendo una estructura original. Es aquella que conmueve y que perdura. Poder observar el trabajo del otro, analizarlo, hacer sugerencias, implica, además, ser capaces de observar, analizar y hacer sugerencias al propio. Por eso, la evaluación está planteada en tres etapas: la autoevaluación de los estudiantes, la evaluación de sus pares y mi retroalimentación para cada grupo, según la rúbrica presentada. Es una evaluación concebida como una instancia más de aprendizaje, en la que se entrecruzan las miradas sin que resulten amenazantes, en la que pervive la noción de colaboración. ¿Cuántos de nosotros entendemos la colaboración en todo el sentido de la palabra? A veces, cuesta recordar que se trata de una ayuda que se presta para que alguien pueda lograr algo que, de otra manera, no hubiera podido hacer, o le hubiera costado más. La evaluación es colaboración. Esa mano que contiene otras manos, es la de cada uno de los estudiantes, también la mía, que transforma, perdura y conmueve al otro, y que a su

vez incluye las manos que nos han transformado, que han perdurado y nos han conmovido a lo largo de nuestras vidas. Con esta noción, todos emprendemos la difícil y respetuosa tarea de modificar al otro. Y la experiencia resulta muy positiva y enriquecedora.

Mediante esta experiencia pedagógica vemos cómo puede inmiscuirse la Literatura por caminos diversos mediante la lectura y escritura en diferentes sistemas semióticos: el alcance no queda acotado a los límites del aula, sino que transgrede las barreras del tiempo y del espacio. A través de las redes sociales llega a receptores impensados que –si bien no son los destinatarios inmediatos del diseño– actúan activamente en el proceso cocreador. Y con ello, quizá, también se derriban mitos y preconceptos en torno al género, se percibe la poesía desde la experiencia del presente, privilegiando lo que esta engendra: la libertad.

Bibliografía:

CFE, Consejo Federal de Educación (2009). *Resolución 84. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires: CFE. Disponible en: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09-anexo01.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

CFE, Consejo Federal de Educación (2012). *NAP, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lengua y Literatura. Campo de Formación General. Ciclo Orientado de la Educación Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/180-12_06.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Chartier, R. (2010). "Las nuevas tecnologías se acercan al siglo XVI y XVII". Entrevista con el historiador Roger Chartier, por Silvina Frieria. En *Página/12: Cultura & Espectáculos*. Buenos Aires: Página 12. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/17-18286-2010-06-13.html>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Mishra, P. y Koehler, M. (2006). *TPACK. Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge*. *TeachersCollege Record*, 108(6), 1017-1054.

Paz, O. (1972). *El arco y la lira*. (3ª ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Psiciteli, A. (s/f). *Hipertexto, definición y características*. Buenos Aires: Educ.Ar, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/92605/hipertexto-definicion-y-caracteristicas/fullscreen>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Poder Legislativo Nacional (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Buenos Aires: PLN. Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

7. Los juegos tradicionales

María Cristina Carosio y Miguel Ángel Leiva

macrisca@speedy.com.ar

Espacio curricular: Educación Física (con opciones de integración con otros campos de conocimiento de la formación general de la escuela secundaria).

Destinatarios: alumnos de 1er. año del Liceo Militar General Espejo, Mendoza.

Especificación curricular jurisdiccional: En la provincia de Mendoza, los juegos tradicionales constituyen aprendizajes específicos de la Educación Física del Diseño Curricular Jurisdiccional de la Educación Secundaria. Estos aprendizajes buscan el logro de saberes referidos a las capacidades de trabajo colaborativo y cooperativo, de inclusión y disfrute de las prácticas corporales y motrices.

Dentro de la estructura disciplinar, estos aprendizajes se encuentran en el Eje “Interacción con los otros”. Este eje se refiere a las prácticas corporales y motrices que ponen al estudiante en relación con el entorno físico y con los demás, en contextos de creatividad y colaboración.

Además, estos juegos están propuestos como Talleres dentro de las posibilidades de opción institucional: “Juegos populares, tradicionales y autóctonos: taller para investigar desde una perspectiva antropológica y cultural los juegos y “jugarlos”. Los juegos tradicionales, que se transmiten de generación en generación; los juegos autóctonos, que se han originado y modificado en la misma comunidad y los juegos populares que son practicados por las masas” (Gobierno de Mendoza, 2015).

Fundamentación

JUGAR, APRENDER, EDUCAR, RELACIONARSE...
SON FORMAS VERBALES QUE AL CON-JUGARSE
ACTIVAN LA PARTE MÁS PROFUNDA DEL SER HUMANO.
PERE LAVEGA BURGUÉS (2002)

La siguiente propuesta busca constituirse en una instancia que colabore con la integración de conocimientos en torno al juego y a los juegos como contenido, un contenido que encierra problemáticas que demandan para su mejor comprensión múltiples perspectivas de análisis.

Pretende favorecer en los estudiantes la construcción de aprendizajes diversos, el estudio autónomo, el desarrollo de habilidades vinculadas al pensamiento crítico y al intercambio con otros. A su vez, busca estimular el trabajo colaborativo, dinamizando las prácticas tanto del patio como del aula, flexibilizando tiempos y espacios institucionales.

Los juegos tradicionales, como contenido de la Educación Física, son seleccionados dentro de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios desde el Nivel Inicial al Nivel Secundario. Esta selección a lo largo de todos los niveles educativos muestra su relevancia, su significatividad social y su necesidad de transmisión cultural. El estudio de estos juegos ha adquirido preponderancia en la última década y sus análisis y prácticas comienzan a emerger en muchos currícula del mundo, como un contenido innovador: *lo tradicional como novedoso*.

Los juegos tradicionales son elementos de la cultura popular y manifestación de las tradiciones de una sociedad, son juegos que se transmiten de generación en generación. Nuestros padres y abuelos los jugaban por alguna razón o por costumbre. Por esto guardan la producción espiritual de un pueblo o comunidad en cierto momento o período histórico. “Son prácticas lúdicas cuyas reglas se han aprendido generalmente mediante la transmisión oral. Sin ser necesariamente conocimientos académicos los juegos tradicionales igual que otras manifestaciones culturales se aprenden por la vía oral y también observando, hablando, escuchando y sobre todo jugando.” (Lavega Burgués, 2002)

En el Nivel Inicial se conceptualiza el juego como producto de la cultura, y los juegos tradicionales como formato del juego. Dicen los NAP referidos al nivel: “Si entendemos el juego como producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tienen para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad. Desde la perspectiva de la enseñanza, es importante su presencia en las actividades del jardín a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, que se desarrollan en el espacio de la sala y en espacios abiertos”. (Consejo Federal de Educación, 2004 a)

En el Nivel Primario, dentro de los propósitos del Primer Ciclo, se espera que la escuela ofrezca posibilidades o situaciones que promuevan en los alumnos: “La valoración de los juegos tradicionales de su comunidad y de otras (regionales y nacionales) a través de la participación en dichos juegos y del conocimiento y/o recreación de algunas variantes.” (Consejo Federal de Educación, 2004 b)

Los NAP de Segundo Ciclo y de séptimo año del Nivel Primario y los de 1º, 2º y 3º años del Ciclo Básico del Nivel Secundario conservan el mismo concepto y agregan a los juegos tradicionales, los juegos autóctonos. Para el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria, el Bachillerato en Educación Física expresa como propósitos que los estudiantes: “Experimenten, recreen y valoren las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas de la cultura popular urbana y rural, del medio local y regional –en particular: juegos populares, tradicionales, autóctonos y de otras culturas- poniéndolos en práctica en espacios escolares y comunitarios.”(Consejo Federal de Educación, 2011)

La selección de estos juegos para todos los niveles del sistema da cuenta de su profunda riqueza. No sólo deben pensarse en los distintos niveles como juegos infantiles o de adolescentes, jóvenes y adultos, es decir, ligados a determinadas edades, según el nivel educativo, sino como experiencias integradoras de saberes más allá de su adecuación evolutiva.

En Educación Física suelen entenderse como un tipo de juegos que pueden ser utilizados como recursos metodológicos para conseguir objetivos puramente motores, de disfrute y placer; pero su verdadero significado reside en conectar su aprendizaje con las raíces de nuestra sociedad y entender el presente desde ellas, tomando conciencia de los cambios sociales ocurridos y valorando el patrimonio cultural y lúdico de la cultura a la que pertenecemos. Es por ello que cumplen una función de enculturación, conservan y transmiten los valores profundos de la cultura popular, facilitan las relaciones sociales entre los miembros de una misma generación y entre los de diferentes generaciones y ayudan a conservar tradiciones de transmisión oral y el patrimonio lúdico; se considera por ello que tienen un gran valor en sí mismos.

Dice María Regina Öfele (1999): “Los juegos tradicionales se pueden encontrar en todas partes del mundo. Si bien habrá algunas diferencias en la forma del juego, en el diseño, en la utilización

o en algún otro aspecto, la esencia del mismo permanece. Y es curioso cómo todos estos juegos se repiten en los lugares más remotos aún con la marca característica de cada lugar y cultura”.

“Participar de juegos tradicionales, autóctonos, populares de la propia cultura” tal como expresa el Documento Curricular, es un aprendizaje que va mucho más allá de la simple experiencia de realizar un juego y vivenciarlo. No se trata de explicar los juegos para jugarlos, sino de implicar a los estudiantes en ellos, para jugar y jugarse en la experiencia lúdica.

Participar de juegos tradicionales requiere estudiarlos en profundidad y en su relación con la cultura de cada región. Requiere investigar sus orígenes, el momento en el que cada juego es jugado, las personas que lo jugaban, sus usos y valores, es decir, las características particulares del entorno del juego que dan cuenta de una serie de aspectos históricos y socioculturales que nos ayudan a entenderlos, a comprender costumbres y hábitos de otras comunidades, rescatar sus expresiones lúdicas y variantes y analizar críticamente el riesgo que corren de desaparecer y las causas de ello.

Eugenia Trigo Aza dice que los niños y jóvenes que se embarcan en sesiones de juegos diversos tradicionales llegan a unas relaciones socioafectivas mucho más ricas que aquellos que se dedican a jugar a deportes institucionalizados. Esto es debido a la ambivalencia y al carácter paradójico de muchos juegos tradicionales – cada participante es al mismo tiempo compañero y adversario de los otros–, en los cuales no hay un rol prefijado, sino que éste va cambiando en el transcurso del propio juego.

Contextualización: Esta secuencia parte de la realidad de los estudiantes para luego analizar el pasado, comprenderlo y recrearlo en el presente.

Para ello, atiende dos problemáticas: una inicial, referida a la realidad de los estudiantes y las formas y modos como se presentan los juegos en la actualidad y la otra, la central de la secuencia, referida al pasado y a los juegos que se jugaban antes y a la necesidad de preservar el patrimonio lúdico como parte constituyente del patrimonio cultural.

Los juegos en la actualidad- En la actualidad resulta evidente cómo la tecnología ha cambiado las formas y estilos de vida. El consumismo da paso a los juguetes industrializados que traen como consecuencia un mayor sedentarismo. Los juegos de hoy son más individualizados, ya no se juega tanto al aire libre ni en grupos.

Algunas investigaciones sobre el juego en la sociedad actual (AIJU, 2017) presentan, entre otras, las siguientes conclusiones:

- Se juega menos tiempo al día.
- Han aumentado los juegos individuales más que los juegos colectivos.
- Los lugares para jugar son cerrados; ya no se juega tanto en la calle o en los parques y otros lugares abiertos.
- Prevalen los juegos deportivos, primando el enfrentamiento dual por oposición a otros formatos de juego con la misma capacidad de diversión.
- Los juguetes son más tecnológicos.

Frente a esta realidad: “... la enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria tiene un rol preponderante en la consideración de las problemáticas sociales, entre ellas el sedentarismo, producto de los cambios culturales y tecnológicos actuales. De allí la necesidad de “moverse” y “tomar conciencia” sobre estilos de vida activos y saludables, que le permitan al estudiante evitar situaciones de vulnerabilidad propias de la inactividad...” (Gobierno de Mendoza, 2015)

En síntesis, el juego ha cambiado y se hace necesario recobrar su espíritu lúdico, los aspectos relacionales y motrices que se van perdiendo con los nuevos estilos de vida.

El patrimonio lúdico. Los juegos tradicionales son parte del patrimonio cultural, que comprende tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes.

Es un patrimonio frágil, muy importante para el mantenimiento de la diversidad cultural frente a la creciente globalización y corre el riesgo de desaparecer.

“Las formas prácticas de juego infantil ocurren en una realidad histórica determinada; se despliegan precariamente sujetas a un aquí y ahora en permanente transformación; cambian su contenido o su estructura; generan nuevas formas. En tanto, parte de la cultura de transmisión oral están en permanente riesgo de perderse sin que podamos, muchas veces, captarlos para comprenderlos en profundidad, buscando elementos de una memoria colectiva histórica, presente en el cuerpo.” (Pavía, 1995)

En la actualidad sólo algunos juegos recreativos tradicionales son –escasamente– practicados, lo que hace peligrar su futura realización, al comprometerse el mecanismo de transmisión de esas experiencias culturales de una generación a otra.

Frente a esta realidad es necesario que los profesores de Educación Física le demos la importancia que se merece “aprender a participar en juegos tradicionales, autóctonos y populares”.

Propósitos o intencionalidades del docente:

- Promover el interés por la conservación del patrimonio lúdico y cultural y su importancia para la identidad de los pueblos.
- Fomentar el juego activo, participativo, comunicativo y relacional entre los adolescentes.
- Favorecer la tolerancia, el respeto y la paz en una sociedad culturalmente diversa.
- Propiciar espacios para la integración de conocimientos, de trabajo colaborativo y cooperativo, de inclusión y disfrute en el aprendizaje de los adolescentes.

Objetivos: Con el desarrollo de esta secuencia didáctica, se espera que los estudiantes sean capaces de:

- Participar en juegos tradicionales con diferentes estructuras, reflexionando sobre los contextos sociales a los que le dieron origen.
- Analizar los juegos tradicionales como manifestaciones culturales y su contribución en la construcción de la identidad de los pueblos.
- Reflexionar sobre los estilos de vida que se asocian a los nuevos cambios sociales y tecnológicos que estimulan cada vez más el individualismo, la pasividad corporal y en ocasiones la competitividad y el consumo.
- Integrar conocimientos de diferentes disciplinas y áreas en torno a problemáticas comunes.

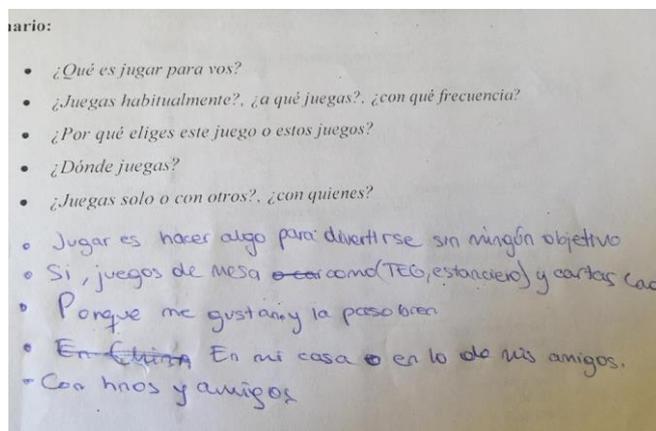
Desarrollo de las actividades:

Se propone una secuencia didáctica con dos recorridos, uno para cada semestre del año:

- A. Primer semestre: *Subite al juego de tus abuelos*, cuatro clases de una hora o dos clases de dos horas, dos semanas de duración.

- B. Segundo semestre: *Juegos tradicionales de antaño*, cuatro clases de una hora o dos clases de dos horas, dos semanas de duración. Este recorrido podría coincidir con Fiestas Patrias, con el Día de la Diversidad Cultural Americana o con el Día de la Tradición.

Antes de la secuencia A, el docente entrega un cuestionario a los estudiantes para evaluar sus concepciones sobre el juego.



Además indaga con una lista de control si conocen juegos tradicionales y si los han jugado.

Lista de control⁷:

Marca con una cruz los juegos que conoces y los que has jugado. Deja en blanco los juegos que no conozcas o no sepas de qué tratan.

Juegos tradicionales		
	Lo conozco	Lo he jugado
De canciones, rondas y rimas		
Sobre el puente de Aviñón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aserrín aserrán	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veo veo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El lobito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El huevo podrido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que llueva, que llueva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arroz con leche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La farolera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tres alpinos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Buenos días su señoría	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Corre el trencito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pisa pisuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De diagramas...		
Rayuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tatetí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las cuatro esquinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

⁷ La lista de control considera la clasificación de juegos tradicionales que se presenta en Sarlé (2014).

Sin objetos y sin rimas		
Escondite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Piedra, papel o tijera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mancha congelada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gato y ratón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calientamanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Martín pescador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Burro va, churro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Con objetos		
La gallina ciega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saltar la soga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Carrera de embolsados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elástico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perinola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¡Alto ahí!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La taba	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El sapo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La payana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El anillito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El hilo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cartas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tejo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cinchada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Baile de la escoba	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las sillas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Objetos que son juegos...		
Trompo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yoyó	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diábolo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiquitaca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Figuritas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zancos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hacer bailar el botón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cometa o barrilete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Baleros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Caleidoscopio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A. Primer semestre: *Subite al juego de tus abuelos*

CUANDO DIGO QUE HAY QUE JUGAR DE UN MODO LÚDICO SUENA COMO UNA REDUNDANCIA. JUGAR ES JUGAR Y NO HABRÍA MODOS. PERO LO QUE ESTUVIMOS VIENDO ES QUE MUCHAS VECES LOS CHICOS JUEGAN DE UN MODO SERIO, NO LÚDICO. ES DECIR, VES QUE ESTÁN JUGANDO PERO LAS CARAS, LAS FRASES, LAS ACTITUDES SON DE “NO JUEGO”. SE INSULTAN EN SERIO, SE AGREDEN EN SERIO, SE ENOJAN Y PELEAN EN SERIO. A PARTIR DE ESA OBSERVACIÓN, EMPEZAMOS A PENSAR QUE MÁS ALLÁ DE LA REDUNDANCIA HABRÍA QUE REINSTALAR EL JUEGO CON UN ALTO COMPONENTE DE LO LÚDICO. ¿Y QUÉ ES LO LÚDICO? LO LÚDICO ESTÁ EMPARENTADO CON LA FANTASÍA, LA IMAGINACIÓN, CON LA REALIDAD APARENTE, EL PERMISO Y LA CONFIANZA DE JUGAR TRANQUILO PORQUE NADA MALO VA A PASAR, CON LA POSIBILIDAD DE CREAR GUIONES Y SITUACIONES IMAGINARIAS. VÍCTOR PAVÍA (2012)

Clase 1. En la primera clase, el docente dispone en el patio de un escenario con objetos que son juegos.

Primer momento: El docente inicia la clase mostrando objetos desde una caja y les pregunta cuáles conocen y si han jugado con ellos.

Luego les presenta un escenario con sectores en donde distribuye los distintos objetos: figuritas, bolitas, baleros, barriletes, trompos, zancos, yoyós, diabólos, tiquitacas, sogas, elásticos. El docente elige cómo armar el escenario y con qué materiales, de acuerdo con el grupo y la disponibilidad de recursos que tenga la institución; las posibilidades son múltiples: que los estudiantes traigan los juegos, que otros grupos los elaboren en otros espacios curriculares como Tecnología, que participen miembros de la comunidad, etc.

Les pide que, agrupados en tríos, recorran el escenario y exploren los materiales considerando:

- ¿Cómo pueden haber sido los juegos con estos objetos?
- ¿Qué posibilidades tienen de jugar con ellos?
- ¿Cómo creen que se juega con cada objeto?
- ¡Jueguen!

Los invita a jugar y disfrutar de las posibilidades que les brinda cada lugar del escenario.

Guiados por el docente, los estudiantes acuerdan los cambios de lugar con sus compañeros, para que todos jueguen con los distintos objetos.

Segundo momento: Al terminar el recorrido el docente les pregunta a qué jugaron y cómo, y les explica brevemente cómo jugaban con cada objeto antes.

Invita a los estudiantes a recorrer nuevamente el escenario, jugando con las reglas del juego explicadas. Para ello les da unas tarjetas con cada juego.

Pide que en cada grupo busquen la manera de ayudarse para que todos puedan jugar, en relación con las posibilidades y habilidades de cada uno: cómo se toma el objeto, cómo se lanza, velocidad que se le imprime... cómo se resuelve el problema si lo ocasionara el objeto.

Tercer momento: Después de recorrer el escenario y jugar los juegos, el docente reflexiona con los estudiantes sobre:

- ¿Pudieron trabajar colaborativa y cooperativamente?
- ¿El juego permitió que todos participaran más allá de sus habilidades motrices?
- ¿Disfrutaron los juegos⁸? ¿Cuál más? ¿Cuál menos? ¿Por qué?

Y orienta esta participación.



Invita a los estudiantes a indagar en la Wikipedia acerca de cada uno de estos objetos con los que han jugado.

Recursos: Objetos. Fichas de juegos para las tareas rotativas (Disponibles en: <http://macrisca.wixsite.com/educacionfisica/blank-7>)

Clase 2

Primer momento: El docente inicia la segunda clase comentando la clase anterior y comunicando los resultados del cuestionario sobre juegos. Dialogan todos juntos sobre las preguntas centrales: ¿A qué jugamos hoy? ¿Cuánto tiempo le dedicamos al juego? ¿Qué creemos que es jugar? ¿Por qué es importante jugar?

A partir de las respuestas, el docente evalúa si conviene abordar la problemática de ciertas prácticas adolescentes que provocan fuertes emociones y ponen en riesgo la salud (En los resultados de las búsquedas de Internet sobre *juego y adolescencia* aparecen todos esos "juegos de moda"). ¿Son juegos...?

Segundo momento: Los estudiantes constituyen grupos pequeños y el docente les entrega recortes de diarios y/o revistas digitales para que lean y analicen; por ejemplo:

- Czubaj, F. (2014). "Videojuegos: cuando la pantalla condiciona la vida de los adolescentes". Buenos Aires: Diario La Nación. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/1736281-videojuegos-cuando-la-pantalla-condiciona-la-vida-de-los-adolescentes>

⁸ A diferencia del placer que tiene un alto componente sensorial y emocional, el disfrute implica más pensamiento e interpretación, conlleva cierto esfuerzo y está caracterizado por un movimiento hacia adelante: por un sentimiento de novedad, de realización.

- Diario Libre (2005). “¿A qué juegan los niños de hoy?”. Santo Domingo: DL. Disponible en: <https://www.diariolibre.com/revista/a-qu-juegan-los-nios-de-hoya-JTdl81946>

Analizan: ¿Qué dice el diario? ¿Nos identificamos con la nota? ¿En qué aspectos? El docente busca que relacionen las respuestas del cuestionario con las notas de los diarios que hacen hincapié en los cambios que han tenido los juegos en los últimos años.

Tercer momento: Al final de la clase, cada grupo expone las ideas principales sobre el tema comparándolas con sus experiencias personales. Discuten entre todos la problemática. El docente aporta información desde otras fuentes sugeridas realizando un esquema.

Cuarto momento: A partir de esta discusión pide a los estudiantes que recaben información de los juegos que jugaban sus padres y abuelos. Entre todos elaboran una entrevista que sirve como guía para que puedan indagar los juegos y pregunten sobre algún juego en particular que les llame más la atención. Les pide que describan el juego en una ficha, con imágenes y textos, y lo traigan la próxima clase para jugarlos entre todos.

Recursos: Notas impresas de diarios digitales o neetbooks para leerlas en línea.

Clase 3 y 4

Primer momento: El docente dirige un calentamiento generalizado. Organiza los grupos para que comiencen con una breve explicación y después inviten a jugar a sus compañeros.

Segundo momento: Los grupos explican e invitan a sus compañeros a jugar, animando la participación. El docente está atento a las necesidades que surgen, la posibilidad de repetir el juego, de variarlo, de recrearlo, de aclarar dudas o solucionar problemas que se presenten. Cuida los riesgos que pudieran presentarse en las ejecuciones. Los grupos van rotando y los estudiantes juegan las distintas propuestas.

Tercer momento: En la línea del tiempo mural que da cuenta de las tareas realizadas por el grupo en las clases de Educación Física, el docente ubica cada ficha de juego realizada por los estudiantes.

En grupo plenario analizan aspectos como los nombres que tiene o tenía el juego, en qué momento del año y del día se jugaba, con quién, en qué lugares, si había prohibiciones al respecto. Reconocen en los juegos los orígenes, los intereses, las formas de jugar y el contexto.

La línea histórica permanece en el mural durante los dos recorridos de la secuencia.

Recursos: Mural con línea de tiempo. Fichas de juegos elaboradas por los estudiantes.

B. Segundo semestre: *Juegos tradicionales de antaño*

Son muchas las posibilidades de los juegos tradicionales. El docente decide en qué grupo de juegos van a abocarse: juegos de los pueblos originarios, juegos de la colonia española, juegos de la República... En la secuencia que sigue se abordan los juegos de los pueblos originarios, pensando que los docentes de Educación Física pueden seleccionar diferentes momentos históricos por año, articulando en forma vertical el espacio curricular en el ciclo básico de la educación secundaria.

Clase 1

Primer momento: El docente recuerda la experiencia vivida con los juegos tradicionales durante el primer semestre. Con la línea histórica, a modo de revisión, retoman los orígenes de los juegos.

Plantea la cuestión de que los juegos que jugaban sus papás y abuelos no son todos del siglo XIX o XX y pueden ser juegos de mucho tiempo atrás: muchas veces sus orígenes son desconocidos. En ese caso se remite a manifestaciones artísticas históricas que den cuenta de los juegos.

Antes de presentar el recorrido de esta secuencia y con el objetivo de motivarlos, proyecta un video de corta duración que muestra el Primer Mundial de Juegos Originarios realizado en Brasil, en 2015, seleccionado entre:

- Visit Brasil (2015). *I Juegos Mundiales de Pueblos Indígenas, Brasil 2015*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4JvrlHllos8>
- Ministério do Esporte (2015). *Jogos Mundiais dos Povos Indígenas*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=nI5GqAPdz8U>

Luego les comenta que en estas dos semanas van a aprender algunos de estos juegos, que también son tradicionales y autóctonos: los juegos de nuestros pueblos originarios.

Segundo momento: Propone a los estudiantes que observen un episodio de la colección *Cambio de juego* (2015. Canal DeporTV. Buenos Aires: Televisión Pública):

- *Juegos de pueblos originarios 1*. Disponible en: http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/deportv?rec_id=130781
- *Juegos de pueblos originarios 2*. Disponible en: http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/deportv?rec_id=130786

Los estudiantes observan el documental que presenta una experiencia en una escuela de Chubut en donde un grupo de secundaria aprende los juegos de sus antepasados.

Tercer momento: Los estudiantes junto al docente dialogan sobre los pueblos originarios de Argentina y de Mendoza. El docente muestra unos mapas de los pueblos antes de los conquistadores y en la actualidad (Educ.ar. 2012. “Pueblos originarios que habitan en Argentina”. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponibles en: <https://www.educ.ar/recursos/71029/pueblos-originarios-que-habitan-en-argentina>). Les comenta las controversias en torno al término “originarios” y las causas del crecimiento de los pueblos en la actualidad.

Cuarto momento: Con la orientación del docente, quien asesora respecto de algunos sitios Web, los estudiantes indagan y buscan en Internet, juegos y deportes de distintos pueblos originarios de Argentina. Eligen un juego o deporte y se organizan en grupos para presentárselos a sus compañeros la próxima clase.

Si los grupos están desorientados, el docente les propone indagar en:

- Canal Encuentro (2011). *Pueblos originarios*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8008>
- Gobierno de Chubut (2013). *Juegos de los pueblos originarios. Juegos mapuches: Palin. Pillmatun. Linao. Trümün*. Rawson, Argentina: Ministerio de Educación. http://www.chubut.edu.ar/pensar/wp-content/uploads/recursos/pdf/EIB_cuadernillo_Juegos_PPOO_2014.pdf
- Acanomás Networks (2003). *Juegos tradicionales de Argentina. Juegos aborígenes*, <http://www.acanomas.com/Historia-Juegos-Tradicionales-de-Argentina/1327/Juegos-Aborigenes.htm>

Los estudiantes no sólo presentan el juego, también organizan, con la ayuda del docente, pequeños torneos para que participe todo el grupo.

El curso en su totalidad considera que tiene que colaborar con los recursos materiales que necesite cada grupo en particular. Por esta razón cada grupo realiza un listado de recursos y se acuerda cómo pueden ser conseguidos: solo se eligen juegos cuyos recursos puedan lograrse con facilidad.

Recursos: Videos y proyector multimedia. Mapas. Dispositivos móviles con conexión a Internet.

Clase 2. En esta clase los estudiantes muestran y explican los juegos para que puedan participar en los Torneos la próxima semana.

Primer momento: El docente realiza un calentamiento con desplazamientos y movilidad articular y algunos juegos activos motivacionales.

Segundo momento: Cada grupo muestra el juego o deporte elegido y explica las reglas para jugarlo. De acuerdo con las necesidades del grupo en cuanto a las posibilidades técnicas y estratégicas que requiere el juego, el docente plantea situaciones para que los estudiantes puedan ir aprendiendo a resolverlo.

Las situaciones pueden implicar tareas definidas con el objeto o propuestas modificadas del juego para su aprendizaje.

Con cada juego el docente plantea situaciones didácticas atendiendo a las necesidades que observa en el aprendizaje motriz de los estudiantes.

Tercer momento: El docente hace un análisis y reflexión de los juegos elegidos mientras los estudiantes realizan ejercicios de flexibilidad corporal para elongar los músculos implicados en el esfuerzo realizado.

Recursos: Los recursos son obtenidos por los estudiantes con la ayuda del docente, procurando que para esta clase haya materiales para realizar una práctica variada.

Clases 3 y 4. En estas dos clases el docente organiza el patio por sectores y a los estudiantes en grupos para competir en cada sector con un juego diferente. Van anotándose en una pizarra los resultados obtenidos.

La competencia es un recurso para el logro del saber: “Reconocer pautas de trabajo colaborativo y cooperativo, de inclusión y disfrute de las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en grupos”, por lo que se prioriza su sentido educativo, la participación entusiasta y los elementos estratégicos que los estudiantes utilizan para ganar el juego.

“El deporte implica una práctica de alto impacto cognitivo por el desarrollo de habilidades perceptivas superiores como el reconocimiento y la anticipación, la toma de decisiones referidas al conocimiento táctico y estratégico y a los procedimientos para intervenir adecuadamente en contextos de incertidumbre; y el dominio técnico en términos de adaptabilidad y variabilidad para el logro de los objetivos”. (Gobierno de Mendoza, 2015).

Primer momento: Cada grupo realiza una entrada en calor general con desplazamientos y movilidad articular. El profesor elabora un *fixture* con la distribución de los equipos, de manera que todos puedan jugar en todos los sectores e ir rotando, tratando de adaptar los tiempos a las necesidades del juego y a la participación continua de los estudiantes, sin que tengan que esperar para jugar.

Segundo momento: Los estudiantes juegan partidos de diez a quince minutos en distintos sectores.

Tercer momento: Valoran en conjunto la experiencia vivida y entregan premios y menciones a los ganadores de los juegos y a todos los que participan. Se propicia la autoevaluación y coevaluación grupal.

Recursos: Pizarra para anotar equipos, *fixture*, resultados. Materiales para desarrollar cada juego.

Conexión con otros espacios curriculares: En esta sección se transcriben algunos saberes y aprendizajes específicos de otras áreas de conocimiento de 1º año del Diseño Curricular Provincial, considerando la posibilidad de desarrollar la secuencia didáctica *Juegos tradicionales* con los aportes de otras disciplinas. Estas sugerencias presentan diferentes relaciones con la Educación Física, ya que algunas quedan en una simple articulación alrededor del contenido y otras integran conocimientos desde enfoques interdisciplinarios.

Lengua. Los estudiantes entrevistan a sus familiares y conocidos preguntándoles sobre los juegos tradicionales, identificando en las conversaciones una serie de elementos que les permitan comprender los juegos, explicárselos a sus pares y jugarlos.

Además, redactan algunos textos explicativos sobre todas las búsquedas que realizan en función de algún juego en particular, en fichas u otros formatos (infografías por ejemplo) para publicar y socializar en la escuela.

Matemática. En este espacio curricular los estudiantes analizan y sistematizan la información estadística proveniente de los cuestionarios que el docente de Educación Física suministra al inicio de la propuesta, respecto de qué juegan y qué juegos tradicionales conocen. Esto implica organizar y analizar los datos para interpretar la información vinculada con sus propias prácticas ludomotrices.

Comparan estos datos con otras fuentes informativas.

Lenguas extranjeras. En el idioma de referencia, los estudiantes producen textos orales y/o escritos, como las reglas de juego y sus instrucciones.

En el abordaje de textos narrativos, se relatan experiencias relacionadas a los diferentes juegos y sus orígenes.

Ciencias Sociales y Humanidades. Desde la Psicología, la Antropología, la Sociología, entre otras ciencias, se pueden comprender las motivaciones, intereses y conductas propias de jugadores tanto en el ámbito individual como en el social o grupal.

Desde la Geografía los estudiantes caracterizan los rasgos espaciales de los pueblos originarios que son objeto de estudio.

Desde la Historia y la Formación Ética y Ciudadana –en la Provincia se presentan en un solo espacio curricular éstas dos disciplinas– los estudiantes abordan en términos de reflexión y de producción de conocimiento, el derecho al acceso a las prácticas de los juegos tradicionales, quiénes jugaban y quiénes no, con el binomio conceptual inclusión-exclusión, y qué valores ponían en juego.

Cada juego puede ser un caso a analizar, desde sus valores y aspectos éticos, a modo de reflexión crítica, ya que muchas veces se jugaban y/o se juegan en la actualidad sin sentido crítico, por sola costumbre, juegos poco constructivos de las relaciones sociales, la tolerancia y el respeto⁹.

Los estudiantes investigan de manera más profunda que la esperada en el espacio curricular de Educación Física, sobre diferentes aspectos de los juegos: el nombre que tenían, en qué momento del año y del día se jugaba, con quién, en qué lugares, con qué materiales jugaban (quizás aún tengan algún elemento de juego de épocas pasadas), si había prohibiciones al respecto. En los juegos reconocen: los orígenes, los intereses, las formas de jugar y el contexto.

Describen las formas de vida de esa época, cómo era la ciudad o el pueblo en ese momento, cómo vestían por entonces, si existen registros de fotos o gráficos, por ejemplo.

Ciencias Naturales. Los estudiantes analizan si los juegos investigados reúnen exigencias de fuerza física y si están asociados a las diversas etapas de la vida.

Interpretan si los juegos cuidaban y protegían la salud, si prevenían enfermedades en el plano personal y social y si preservaban el ambiente, el equilibrio ecológico y el cuidado de la vida en todas sus manifestaciones.

Artes visuales. Indagan las expresiones artísticas visuales vinculadas a la cultura de los juegos tradicionales elegidos, en sus orígenes y contextos (desde la pintura, escultura, fotos, imágenes, caricaturas, cine, cuentos, relatos orales y escritos, etc.) posibilitando una mirada crítica y reflexiva.

Monitoreo y evaluación de los aprendizajes: El **monitoreo** (Di Virgilio y Solano, 2012) constituye un proceso continuo de análisis, observación y elaboración de sugerencias de ajustes que aseguran que la propuesta de la secuencia *Juegos tradicionales* esté encaminada hacia los objetivos propuestos.

Se realiza un seguimiento durante la implementación de la secuencia, en sus dos recorridos, a fin de optimizar sus procesos y resultados.

Para el monitoreo se utilizan **portafolios y entrevistas grupales**.

La **evaluación** valora el diseño, la ejecución y los resultados e impactos de la propuesta. A partir de la definición del problema son objetivos de la evaluación todos los logros esperados.

a. Antes del desarrollo de la propuesta, el docente aplica el siguiente cuestionario para conocer las concepciones que tienen los estudiantes acerca del juego, cómo juegan, con qué frecuencia y a qué juegos.

b. Durante la propuesta, el docente evalúa los aprendizajes de los estudiantes, utiliza la observación considerando los siguientes indicadores:

Indicadores de cobertura:

- Los estudiantes participan en los juegos tradicionales y en todas las actividades de práctica, análisis y reflexión que se desarrollan en la secuencia.

Indicadores de proceso:

⁹ Los docentes reproducimos muchos juegos de manera acrítica. ¿Por cuántos años se proponía en los primeros grados el juego: “¿Quién le tiene miedo al negro?” o reglas en los juegos deportivos como “el gol de las mujeres vale doble”, totalmente cargadas de estereotipos de género, de raza y otros....

- Los estudiantes manifiestan actitudes de respeto, colaboración y cooperación.
- Los estudiantes se incluyen, sin discriminaciones de ningún tipo, adaptan las tareas para que los compañeros también puedan hacerlo y disfrutan del aprendizaje.

La propuesta de la secuencia es una hipótesis para la práctica que se va ajustando de acuerdo con distintos criterios centrados en la lógica de los juegos tradicionales, las características de los estudiantes, las posibilidades de docente y la institución escolar.

c. Después de cada clase el docente narra la experiencia y compara la propuesta con lo realizado. Enfoca la mirada en la implementación curricular, el sentido de la experiencia para su crecimiento profesional, su propia interpretación de lo que sucede en el patio. En esta narración es importante escribir si se despierta el interés por el patrimonio lúdico y cultural, si se fomenta el juego activo, participativo, comunicativo y relacional, si se favorece la tolerancia, el respeto y la paz en el grupo.

Después de la propuesta, el docente aplica el mismo cuestionario al final del año, para observar si los estudiantes pudieron cambiar alguna concepción sobre el juego o algún hábito.

Indicadores de resultados:

- El 80 % de los estudiantes manifiesta haber modificado algún aspecto en su estilo de vida a partir de la propuesta de *Juegos tradicionales*.
- El 80 % de los estudiantes manifiesta valorar el patrimonio lúdico y puede transmitir algunos juegos de los pueblos originarios.

Bibliografía del docente:

AIJU, Instituto Tecnológico del Producto Infantil y el Ocio (2017). *Guía 2016-2017*. Alicante, España: AIJU. Disponible en: <http://www.aiju.info/blog/noticias/la-guia-aiju-2016-17-presenta-el-juego-y-juguetes-como-herramienta-integradora-de-inclusion-y-diversidad>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Consejo Federal de Educación (2004 a). *NAP, núcleos de aprendizaje prioritarios. Nivel inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-nivel_inicial.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Consejo Federal de Educación (2004 b). *NAP, núcleos de aprendizaje prioritarios. Primer ciclo de EGB/ Nivel Primario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-egb-primario.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Consejo Federal de Educación (2011). *Resolución 142. Marcos de referencia para orientaciones de la Educación Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/15198>.

Di Virgilio, M. y Solano, R. (2012). *Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/spanish/cippec_uni_monitoreo_evaluacion.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Gobierno de Mendoza (2015). *Diseño curricular provincial. Educación Secundaria*. Mendoza, Argentina: Dirección General de Escuelas.

Lavega Burgués, P. (2002). "Juegos tradicionales y educación, aprender a relacionarse, relacionarse para aprender" Ponencia del *Encuentro internacional sobre los juegos. Herencia, transmisión y difusión de los juegos tradicionales. Historia y prospectiva*. Disponible en: http://www.jugaje.com/es/textes/texte_4.php. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Öfele, M. (1999). "Los juegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas. *Revista Lecturas, Educación Física y Deportes*. Año 4. Nº 13. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd13/juegtra1.htm>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Pavía, V. (1995). "Investigación y juego: Reflexiones desde una práctica". *Revista Educación Física y Ciencia*, 1(0). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.260/pr.260.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Pavía, V. (2012). "Un pedagogo propone reinstalar el 'juego lúdico' en la escuela". Danta Fe, Argentina: *Diario El Litoral*. Disponible en: <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2012/05/27/educacion/EDUC-01.html>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Sarlé, P. (2014). *El juego en el nivel inicial. 8. Juegos con reglas convencionales. ¡Así me gusta a mí!* Buenos Aires: UNICEF. Disponible en: http://www.oei.org.ar/a/Cuaderno_8.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

8. Mad about God: an episode in St. John Bosco's life

Ana María Leiguarda de Orué
ana@saintsforeveresl.com

Materia: Lengua Extranjera: Inglés.

Destinatarios: alumnos de primer año del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria. Instituto Privado Nuestra Señora del Huerto. Jesús María. Provincia de Córdoba.

Fundamentación: La presente secuencia didáctica busca crear un contexto relevante para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en la escuela confesional, donde se intenta que la enseñanza de la fe sea de manera transversal. Esta secuencia pedagógica tiene un doble propósito, entonces; por un lado se busca presentar y practicar temas propios del programa de primer año de Lengua Extranjera: Inglés y por el otro se intenta que los alumnos conozcan sobre la vida de un santo de la iglesia católica.

Esta secuencia didáctica es pensada y desarrollada para llamar la atención de los jóvenes al presentar, a través de una historieta, un momento curioso en la vida de San Juan Bosco: un episodio en que los compañeros de Don Bosco lo creen loco y por eso buscan recluirlo en un manicomio.

La historieta posee una versión escrita y otra auditiva; fue creada usando estructuras gramaticales simples a fin de posibilitar y facilitar la interacción de los estudiantes con el texto, y posee un fuerte soporte visual y oraciones cortas en presente simple; así, los estudiantes pueden tener una idea global de lo que sucede en la historia haciendo uso de diversas estrategias para comprenderla, aunque no siempre entiendan el texto en su totalidad.

Las actividades propuestas buscan desarrollar estrategias de comprensión auditiva y lectora; incluyen ejercicios que sirven para presentar y practicar el verbo *to be*, pronombres personales y algunos adjetivos calificativos, contenidos que son parte del Diseño Curricular de primer año del Ministerio de Educación del Gobierno de la provincia de Córdoba.

Contextualización: Los alumnos para quienes ha sido creada la presente secuencia didáctica son estudiantes de primer año del ciclo básico de la Educación Secundaria. La asignatura posee una carga horaria de tres horas cátedra. El grupo está conformado por casi 40 estudiantes de entre 12 y 13 años. La mayoría ha tenido Inglés en la escuela primaria; para algunos, en cambio, se trata de su primera experiencia en esta lengua.

Considero que esta secuencia didáctica resulta apropiada para la escuela confesional ya que, por un lado, busca la formación espiritual en la fe católica y, por el otro, crea un contexto interesante para presentar y practicar la lengua extranjera. De este modo, la historieta genera un contexto apropiado para enseñar contenidos de la asignatura y a la vez presenta de una manera didáctica y entretenida la vida de un santo que se ocupó de rescatar de la calle a cientos de jóvenes a través de la educación. Si bien no todos los alumnos se muestran interesados en la vida de Don Bosco, muchos terminan disfrutando del proceso de aprendizaje como manifiestan en las encuestas informales.

Propósitos de la docente:

- Promover la exploración de la organización textual en el género literario *historieta*, la comprensión del léxico y el sentido del texto a través de actividades que apuntan al desarrollo y fortalecimiento de las estrategias de lectura comprensiva.
- Permitir a cada estudiante afianzar su imagen como un sujeto que tiene condiciones para alcanzar las metas que se propone.
- Evitar la frustración del aprendiz al utilizar materiales que le permitan un más fácil acceso a la lengua para que logre decodificarlos no sólo desde lo lingüístico sino también desde lo paratextual.

Objetivos: Que el estudiante sea capaz de:

- Desarrollar estrategias de comprensión lectora partiendo del género de la historieta que ofrece soporte visual y que contribuye a la creación de significados en la interacción del alumno con el texto.
- En forma gradual y progresiva, desarrollar habilidades lingüísticas para la comprensión de textos orales y escritos, a partir del abordaje de textos de estructura simple pero de complejidad creciente con el paso del tiempo.
- Crecer en autonomía en su interacción con textos escritos aplicando paulatinamente las estrategias desarrolladas para decodificarlos.
- Verse a sí mismo como una persona capaz de aprender.

Aprendizajes/contenidos que se abordan en la secuencia: Desarrollo de habilidades lingüísticas en torno a: Verbo “to be”. Afirmaciones, negaciones y preguntas. Pronombres personales. Adjetivos calificativos. Verbos en presente simple en afirmativo (sólo reconocimiento en esta secuencia).

Tiempo de implementación: Esta secuencia didáctica ha sido pensada para ser implementada en aproximadamente 15 horas de clase.

Acciones del docente y de los estudiantes:

1. Antes de comenzar a leer la historieta se les pide a los alumnos que busquen en Internet información sobre los sueños de San Juan Bosco, como por ejemplo el primer sueño profético que tuvo a los 9 años.
2. A fin de fortalecer estrategias de presentación y expresión oral, se les pide a los alumnos que comenten lo que han leído al grupo clase. Los compañeros prestan atención para que cuando sea su turno de hablar no repitan lo que ya ha sido dicho.
3. La profesora acerca la historieta a los estudiantes y promueve una primera lectura exploratoria.

La historieta consta de 6 páginas y ha sido dibujada por Daniel Spontón, licenciado en Arte y Grabado, prestigioso ilustrador.

Cada página es seguida de una o dos hojas de ejercicios de comprensión lectora y práctica gramatical.

4. Se realizan actividades para que los estudiantes intercambien el resultado de esta primera exploración. Para esto, se divide la clase en tres o cuatro grupos y cada grupo elige una opción de entre las aportadas por la profesora.

Por ejemplo: La historia transcurre en: a) Turín. b) Génova. c) Milán.

5. Los estudiantes trabajan con ejercicios de comprensión auditiva en los que se les solicita que identifiquen alguna palabra que aparece en la versión oral de la historieta.

Los archivos de audio de esta versión oral son compilados y editados por la docente a partir de las voces de cuatro padres de alumnos de primer año que se ofrecieron como lectores e intérpretes del texto escrito.

6. Buscan palabras en sopas de letras e insertan esas palabras en oraciones referidas a la historia.

Now write sentences with those words:

- 1 The garden is big.
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

big
happy
worried
small
wild
crazy

7. Los estudiantes forman oraciones verdaderas sobre distintas viñetas a fin de demostrar su comprensión del texto que acaban de leer. En este caso los estudiantes tienen que decir algo cierto uniendo la imagen de la izquierda con una opción de la derecha. De este modo, la actividad se torna significativa ya que solamente pueden brindar información que sea cierta. Para resolver el inconveniente de un limitado manejo de la lengua- por tratarse de principiantes- se les provee con posibles opciones.

Join with arrows to form sentences about the text :



Don Bosco



The men



- A are worried.
- B has a plan.
- C are happy
- D is not ok.
- E is busy.
- F needs a doctor.
- G listen to the plan.

- 1- Don Bosco is not ok.
- 2-
- 3-

8. Los estudiantes trabajan en grupos de no más de cuatro personas. Reciben un sobre con partes de oraciones a ordenar y forman cada respuesta luego de que la pregunta es formulada oralmente.

9. Participan en juegos de memoria. Los estudiantes reciben un set con veinte imágenes que colocan boca abajo en la mesa. Se turnan para encontrar los pares de imágenes y cuando lo hacen forman oraciones como: *It is a basket. They are children.*

10. Reciben fragmentos de imágenes que aparecen en la historieta y responden preguntas. Por ejemplo: *Is he Fr. Luppo or Fr. Michelli? He is father Michelli.*

Mediación instrumental: Historieta impresa para cada estudiante. Audio de la historieta. Juegos varios impresos en cartulina. Juegos con imágenes para el pizarrón.

Mediación social e interacciones: La clase tiene momentos de comprensión auditiva, comprensión lectora y práctica oral que requieren agrupamientos diferentes.

a. Se trabaja con la clase en su conjunto. Los alumnos participan de manera individual y resuelven ejercicios oralmente. Participan de a uno e interactúan con el docente.

b. Los estudiantes trabajan en grupos de 4 personas y resuelven ejercicios de manera colaborativa con sus pares.

c. Toda la ejercitación oral es afianzada a través de ejercitación escrita que es resuelta de manera individual y es posteriormente autocorregida por el estudiante quien detecta sus errores cuando la actividad es revisada de manera grupal en el pizarrón.

Monitoreo y evaluación de los aprendizajes:

Evaluación diagnóstica: Ésta se realiza para detectar las ideas previas y los conocimientos que los alumnos poseen. A comienzo de año se toma nota de los aportes de los estudiantes durante los ejercicios orales a fin de identificar su nivel de manejo del idioma, dato que es constatado luego a través de una evaluación escrita.

Evaluación formativa: Por una parte, diariamente se hace una revisión muy breve que busca reciclar e integrar los conocimientos. Esta evaluación formativa tiene un carácter informal ya que oralmente se pregunta, por ejemplo: ¿Con qué personas gramaticales se usa el *is*? ¿Cuándo se usa el *are*? Para revisar listas de vocabulario, los estudiantes pasan al frente para hacer la mímica de algún adjetivo calificativo para que el resto de la clase lo adivine. Si bien son actividades de repaso, al mismo tiempo brindan información sobre el grado de manejo que tienen los estudiantes sobre los contenidos trabajados.

Evaluación sumativa: Se evalúa dos veces dentro del mismo trimestre a través de una evaluación de carácter integrador que incluye todos los contenidos trabajados. En el caso de la secuencia *Mad about God: an episode in St. John Bosco's life*, esta evaluación sumativa tiene el mismo eje temático de la historieta y las preguntas y ejercicios que en esta instancia se utilizan han sido practicados frecuentemente de manera oral y escrita durante las clases previas.

Opinión de los estudiantes sobre el material utilizado: Para evaluar la labor docente y la eficacia de los materiales se les pregunta a los estudiantes, de manera anónima, qué opinan respecto al material y su utilidad y/o eficacia para posibilitar o promover su aprendizaje.

Minihistorieta: En el último trimestre se les pide a los estudiantes que elijan algún santo/a de la iglesia católica y que ilustren algún momento interesante en su vida. Los estudiantes dibujan

seis escenas y posteriormente escriben diez oraciones sobre el santo/a escogida utilizando el verbo *to be* y el presente simple.

Debido a la limitación de los estudiantes de reunirse con otros compañeros fuera del horario escolar, este trabajo es realizado de manera individual. De todos modos considero que es un trabajo que puede ser realizado de a pares o grupos de a tres y así lo he implementado con estudiantes de 16 años.

9. My last week. Past events

María José Audisio

mjaudisio@gmail.com

Espacio curricular: Lengua Extranjera: Inglés.

Destinatarios: alumnos de 5º año. Ciclo Orientado en Lenguas. IPEM 270 Gral. Manuel Belgrano. Capital. Provincia de Córdoba.

Fundamentación: En estos días y cada vez más, los profesores de Lenguas Extranjeras enfrentamos dos grandes desafíos en nuestras aulas: 1) una marcada negativa de los estudiantes a participar oralmente en clase por vergüenza, falta de hábito y carencia de herramientas que posibiliten la expresión oral correcta y fluida; y 2) el ámbito sociocultural en que se mueven nuestros jóvenes que está principalmente dirigido a la cultura de la imagen a raíz del boom tecnológico imperante y a una “pantalla” que le provee todo resuelto disminuyendo no solo la capacidad de *reflexión y apropiación crítica del significado* de lo que observa, sino también de *acción*.

¿Cómo sortear exitosamente estas dificultades en la clase de Inglés? ¿Cómo incorporar el uso de las TIC de modo realmente significativo en nuestras prácticas docentes y para los estudiantes?

En esta secuencia didáctica he intentado: 1) generar estrategias que faciliten a los estudiantes vincularse con los contenidos y posibilitar espacios y situaciones para que el alumno pueda expresarse oralmente sin sentirse expuesto e inhibido ante la mirada de los demás; y 2) utilizar la red social YouTube como herramienta didáctica para incentivar la práctica activa de la lengua extranjera en contextos reales de comunicación, contribuyendo así a la utilización de la imagen de manera crítica para apropiarse de su contenido textual y cotextual y para reelaborarla de manera oral.

Por otra parte, se encuadra en la prioridad pedagógica provincial: “Mejora en los aprendizajes a partir del desarrollo de capacidades fundamentales en todos los campos de conocimiento; prioritariamente en lengua, matemática y ciencia” (Gobierno de Córdoba, 2014 a) sobre la cual debemos trabajar; y, más específicamente, en la capacidad de *Oralidad, lectura y escritura, con énfasis en la comprensión lectora*, elegida por nuestra institución para ser reforzada desde todas las áreas y espacios curriculares. A partir de estas dos decisiones –jurisdiccional e institucional– realizo una propuesta de secuencia didáctica que favorece el desarrollo de esta capacidad fundamental, en la que cada una de las tareas que se proponen conduce a los alumnos de un momento de lectura a uno de escritura y finalmente a la expresión oral.

Contextualización: Las problemáticas de enseñanza y aprendizaje que se pretende abarcar en esta propuesta son: la posibilidad real de atender a la diversidad en el aula, lograr contextualizar los contenidos gramaticales de manera significativa para los alumnos y generar espacios y situaciones comunicativas para que el alumno pueda expresarse oralmente.

El diseño de esta secuencia didáctica tiene en cuenta la realización de distintas tareas por parte de los alumnos que implican varias oportunidades de trabajo colaborativo: en pares o en grupos. Las instancias de trabajo entre dos o más alumnos favorecen la participación de los alumnos más débiles ya que pueden apoyarse en sus compañeros y así confiar en sus propias

potencialidades. Además, en la actividad final de producción escrita y oral se dan varias opciones de trabajo siguiendo una misma consigna pero con distinto grado de dificultad para favorecer la participación de todos los alumnos independientemente de sus habilidades lingüísticas, sus ritmos y estilos de aprendizaje.

Para proveer un marco contextual al *Past Simple Tense* en referencia a hechos del pasado se elige como recurso didáctico el sitio *Web You Tube* para compartir hechos relevantes vividos. *You Tube* es muy visitado y utilizado por nuestros estudiantes, quienes valoran la “popularidad” como fenómeno de aceptación social ante la mirada ajena. De este modo y a través del uso de recursos auténticos se espera movilizar a los estudiantes para que se involucren en la tarea propuesta, encontrándole sentido porque imita una situación real de su propio contexto sociocultural.

A lo largo de la secuencia, se proponen diversos momentos de oralidad: descripción de lo observado, expresión de opiniones, discusión grupal, reformulación de ideas, lectura de lo escrito en voz alta y grabación de videos con relatos sobre hechos pasados. De este modo se logra fortalecer la interacción oral en lengua extranjera en situaciones variadas con distintos grados de complejidad que permita a todos los estudiantes, indistintamente de su nivel lingüístico, desarrollar su capacidad de oralidad.

Propósitos:

- Ofrecer a los alumnos estrategias para expresarse y producir textos breves en inglés.
- Mostrar contenidos gramaticales dentro de un contexto que permita al alumno desarrollar una mirada crítica.
- Vincular escritura, lectura y oralidad.
- Conducir a los estudiantes hacia el trabajo autónomo dándoles oportunidades para la producción y el intercambio colaborativo y creativo.
- Brindar oportunidades de resolución autónoma de situaciones problemáticas que impliquen la toma de decisiones.

Objetivos: Que el alumno:

- Fortalezca la audiocomprensión y lectocomprensión global y específica.
- Pueda organizar ideas en un párrafo coherente.
- Use el tiempo verbal del *pasado simple* y conectores relevantes para describir eventos pasados.
- Desarrolle la capacidad de trabajar en forma colaborativa, intercambiando ideas, tomando decisiones para crear un producto final: un video.

Aprendizajes/contenidos: Descripción de hechos y eventos pasados. Uso del *pasado simple*. Conectores temporales: *first, then, after that, before, during, in the end*. Escritura de relatos breves en pasado. Diferentes modos de comunicar sobre hechos de pasado reciente: diarios personales, redes sociales.

El grupo de alumnos para quienes es diseñada esta secuencia pertenecen al segundo nivel (5º año) del ciclo orientado en Lenguas. Los contenidos gramaticales con los que se trabaja a lo largo de las tres clases que esta propuesta didáctica abarca no les son ajenos y pueden ser considerados como saberes previos necesarios, aprendidos con anterioridad: *simple past tense, structure and use: regular and irregular verbs, past adverbs. Basic Paragraph Organization: Introduction, development, conclusion. Speaking about personal experience*. Sin embargo, se

trabajan los contenidos en contexto, de modo tal que los estudiantes puedan tomar conciencia de la importancia de su uso en la lengua por sobre la estructura.

Los contenidos se trabajan a través de distintas actividades en cada uno de los momentos de la clase, abordándolos en secuenciación de complejidad creciente, ampliación y profundización, para “propiciar gradualmente la construcción de la oralidad de los estudiantes y así puedan expresar lo que sienten, piensan, saben y necesitan”. (Gobierno de Córdoba, 2014 b).

Desarrollo de las actividades:

Clase 1

Momento de presentación. Actividad disparadora de inicio: Para poner a los alumnos en situación de escritores desde el inicio de la secuencia didáctica y estimularlos con una propuesta desafiante desde el primer momento, enfrentándolos a la resolución de una situación problemática que les genere la toma de decisiones sobre la selección de conocimientos previos y procedimientos para desarrollar la actividad, se propone a los estudiantes:

Escribir sobre las actividades realizadas por cada uno de ellos en los últimos días haciendo uso de la agenda de notas y calendario de sus celulares.



	lun.	mar.	mié.	jue.	vie.	sáb.	dom.
25	26	27	28	29	30	1	
2	3	4	5	6	7	8	
9	10	11	12	13	14	15	
16	17	18	19	20	21	22	
23	24	25	26	27	28	29	
30	31	1	2	3	4		

Cada uno tiene la libertad de seleccionar aquellas actividades o hechos que consideren más relevantes.

Luego pueden compartir lo anotado con sus compañeros en clase y generar una breve comparación entre lo realizado por cada uno, a través de una pregunta disparadora formulada por la docente: “Was your week a busy one? Or

Were you relaxed last week?” (¿Fue esta una semana muy ocupada o más relajada?)

Momento de desarrollo de la actividad: A continuación se trabaja con un texto breve en el libro del alumno. Se dan un par de minutos para que los alumnos realicen una lectura exploratoria del texto (*skimming*) “Saturday, 10 October” el cual corresponde a una página del diario de una adolescente, Aneta (Hill, 2011).

Antes de que los estudiantes comiencen a leer, el docente explica el propósito de la lectura, ya que es importante que los alumnos conozcan para qué leen. En este caso, una vez finalizada la lectura global deben dar cuenta de las actividades realizadas por Aneta.

Momento de análisis del texto (reflexión sobre la lengua): Los alumnos trabajan en pares para realizar la lectura específica y encontrar las respuestas a las preguntas. Se realiza lectura previa del cuestionario conjuntamente con el docente quien evacua todas las dudas que puedan surgir. Durante el momento de lectura en pares el profesor circula por el aula, monitoreando el trabajo de los estudiantes.

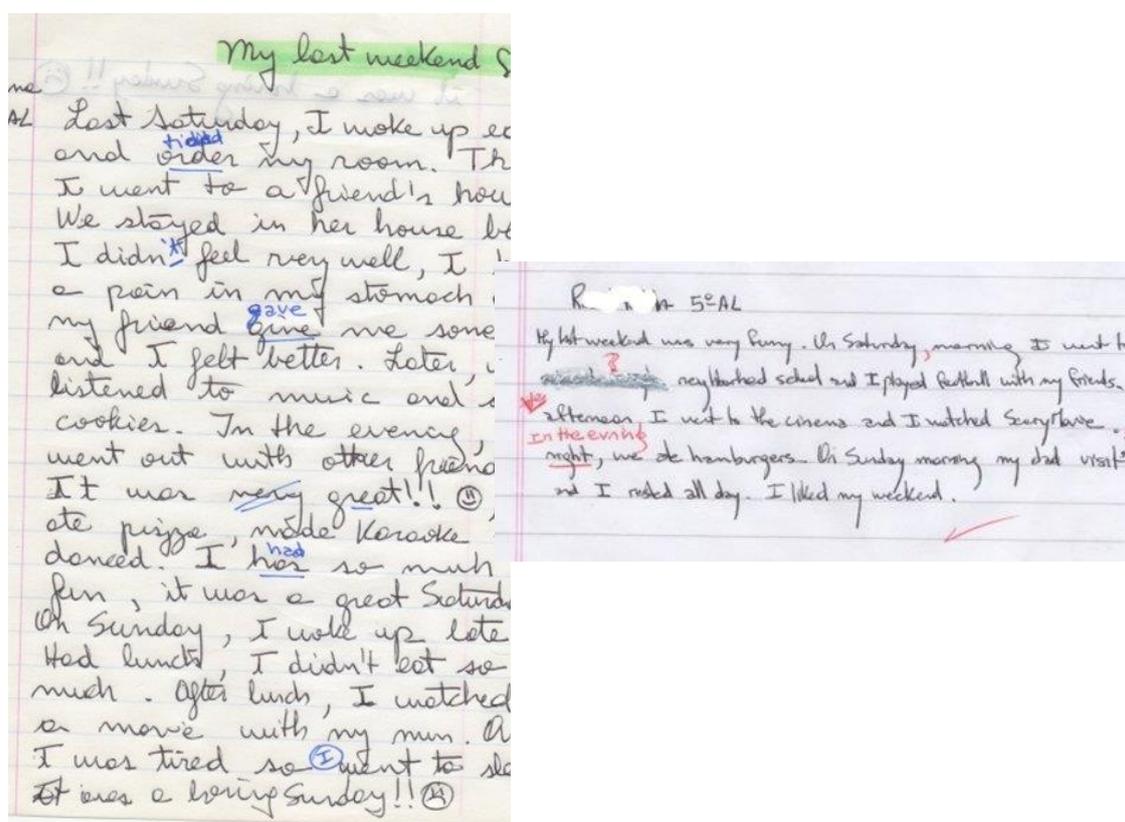
Tras la lectura de búsqueda de ideas específicas, se ponen en común las respuestas en forma oral.

El docente guía a los alumnos a través del texto para reconocer el uso del *simple past* y de diversos conectores (*linking words*).

El trabajo en pares propuesto, posibilita brindar apoyo a los alumnos menos hábiles ya que pueden contar con la ayuda de sus compañeros. El momento de la puesta en común le da valor

a lo trabajado y permite reformular lo erróneo, de modo tal que se convierte en otra instancia de aprendizaje colaborativo. Y, por último, la reflexión sobre la lengua que se aprende se concreta en el reconocimiento de contenidos gramaticales en contexto.

Momento de producción escrita guiada: Se pide a los alumnos escribir un párrafo, siguiendo el modelo en sus libros –que constituye el marco de orientación en este proceso de escritura–, relatando lo realizado *la semana pasada*, *el último fin de semana* o *ayer*. Se dan varias opciones para favorecer la participación de todos los alumnos independientemente de sus habilidades lingüísticas; los más hábiles se referirán a su semana, mientras los alumnos con mayores dificultades se concentrarán en solo un día; atendiendo así, a las capacidades reales de cada uno de los estudiantes, quienes tienen la posibilidad de conocerse e identificar sus propias potencialidades, reconocer sus dificultades para poder superarlas. Se trata, entonces, de personalizar la enseñanza integrando a un número considerable de alumnos. El docente tiene el rol de supervisar, monitorear y guiar a los estudiantes en el proceso de escritura.



Una vez finalizado el proceso de redacción se pide a los alumnos que se dividan en grupos de 3 y compartan lo escrito con sus compañeros realizando lectura en voz alta para lograr una revisión del trabajo efectuado en forma colaborativa. Para los alumnos menos confiados es más fácil reconocer sus errores frente a un grupo reducido de compañeros que ante el docente o el curso.

Finalmente, se realiza la puesta en común de lo trabajado. El profesor ha anticipado al inicio de la actividad que esta instancia se lleva a cabo con el propósito de limitar el tiempo de trabajo en pares, escuchar y valorar lo logrado por cada uno de ellos.

Momento de discusión oral (reflexión sociocultural): El docente comparte con la clase un video de YouTube en el cual se ve a una adolescente contando todas sus actividades y vivencias de la

última semana: The Marucc (2015). *My Last Week*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=OYFk0IN69sg>.

Con la introducción de un video el docente logra vincular el tema de la clase a situaciones reales para el alumno, seleccionando un material adecuado al contexto en el cual se desarrollan las clases de Inglés.

No se espera que los alumnos comprendan la totalidad de la información dada en el video pero éste sirve como disparador hacia una discusión que se conduce en inglés, permitiendo a los alumnos recurrir a la lengua materna cuando no puedan comunicar sus ideas.

A continuación, el docente formula oralmente algunas preguntas a los estudiantes para incentivar la participación oral y desarrollar la capacidad crítica de los alumnos:

- *What is the Young girl talking about in this video?* (¿De qué está hablando la chica del video?)
- *If you wanted to report about some recent events in your life, would you share it through a social network? Why? Why not? (privacy vs public sharing)* (¿Si quisieran contar sobre lo que sucedió recientemente en sus vidas, lo compartirían en las redes sociales? ¿Por qué? ¿Por qué no? Privacidad versus hacerlo público).
- *Why do you think people nowadays seem to enjoy sharing everything they do with others in social networks?* (¿Por qué piensan que la gente de hoy disfruta publicar todo lo que hace en las redes sociales?)

Clase 2. Audiocomprensión: escucha específica

Momento de producción escrita. Los alumnos se organizan en pares de trabajo y ven nuevamente el video en sus netbooks, las veces que cada par considere necesario.



Resuelven los ejercicios de comprensión propuestos. Éstos están organizados en complejidad creciente para generar mayor confianza en los alumnos. En primer lugar, completan una grilla indicando con un emoticón feliz o triste cómo se sintió la *youtuber* cada día de la semana.

En segundo lugar, ven el video nuevamente pausándolo cuando sea necesario para completar qué actividad realizó la joven cada día de la semana pasada. Finalmente, deciden si la información dada es verdadera o falsa, corrigiendo la información errónea.

El docente se asegura de que el alumno comprende que la actividad puede abordarse sin conocer el significado de todas las palabras y expresiones que escucha, haciendo uso de otros elementos que facilitan la comprensión, tales como los gestos de la *youtuber*. También supervisa y guía a los estudiantes en el proceso de observación y reformulación de ideas para responder las consignas, replanteando de manera sencilla aquellas frases que generan dificultad.

YOU TUBE VIDEO WORK

MY LAST WEEK!

1. Watch the video and include a happy or a sad face next to each day of the week showing how the young girl feels about that day last week.
2. Watch the video again , pause it when necessary and complete briefly with an activity the young girl did last . . .



Saturday		
Sunday		
Monday		
Tuesday		
Wednesday		
Thursday		
Friday		

WATCH THE VIDEO AGAIN AND SAY TRUE OR FALSE

(8 sentences are TRUE)

IF POSSIBLE CORRECT THE FALSE STATEMENTS

1. Today is Sunday.
2. She almost broke her leg last Saturday.
3. She couldn't walk.
4. Her leg hurts.
5. She had fun with her grandparents.
6. She played guitar at a concert.
7. She named her new guitar "Sammy".
8. She didn't pass her Spanish test.
9. She can order food in Spanish.
10. She is going to travel to Spain next holidays.
11. She feels ignored by her friends lately.
12. She loves making new friends.
13. Her best friend is in Mexico nowadays.
14. Last Friday she did a lot of interesting things.
15. She cleaned her bedroom after breakfast today.

Clase 3. Producción de un video:

Momento de producción. Los alumnos trabajan en grupos para producir videos para YouTube contando los eventos más significativos de su semana, fin de semana o del día de ayer, sus vivencias e impresiones.

Las tareas en el grupo se van rotando: *student 1* habla frente a la cámara, *student 2* graba y filma a su compañero con la cámara de un celular o de una máquina fotográfica, *student 3* toma el rol de apuntador de *student 1*.

Finalmente, haciendo uso de sus netbooks y el programa Movie Maker los alumnos editan sus videos.

Esta actividad da a los alumnos libertad de movimiento por distintos sectores de la escuela y autonomía de trabajo; también les permite ejercitar su capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones. Además, no expone a los estudiantes directamente ante el docente y sus compañeros, creando un ambiente de trabajo que los contiene.



Momento de puesta en común. Los videos producidos por los alumnos son proyectados en clase.

Se consideran los resultados obtenidos tras la implementación de la actividad: aspectos positivos e inconvenientes observados. Estos puntos son tratados en el aula con los alumnos para permitirles expresar su opinión respecto de las ventajas y los puntos negativos de este trabajo. Para los estudiantes esto implica otra instancia de aprendizaje y les da la posibilidad de valorar el trabajo de sus compañeros y sentir que el trabajo propio es reconocido y para el docente significa una oportunidad de obtener feedback de parte de los alumnos sobre la efectividad de su propuesta didáctica.



En una segunda instancia de observación de los videos, el profesor los pausa en algunos momentos donde se detectan errores sintácticos, en el uso del pasado simple o de los conectores y se invita a los estudiantes a reformular lo escuchado de manera conjunta, proponiendo a los estudiantes que expliciten sus conocimientos respecto a lo que saben y aprendieron de estos contenidos. En esta interacción docente-alumno y alumno-alumno se promueve la vinculación de los nuevos conocimientos (conjugación del pasado simple, uso del tiempo verbal, uso de conectores temporales, organización de ideas en la narración de un hecho pasado) con el problema detectado y su resolución de manera colaborativa. Ya que “La evaluación formativa es una evaluación significativa, en la medida en que procura contribuir a la mejora de los aprendizajes de los alumnos y al aumento de la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. El alumno deviene, así, centro de la evaluación, receptor y participe activo de los procesos de retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes.”(Anijovich, 2010, p. 15).

Bibliografía del docente:

Anijovich, R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Carvajal-Portuguez, Z. (2013). "English Teaching at Secondary School, An Innovative Proposal". *Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica*; Vol.37, num. 2, 79-101. Disponible en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/12927>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Colás, P., González, T. y de Pablos, J. (2013). "Young People and Social Networks. Motivations and Preferred Uses". *Comunicar*, Scientific Journal of Media Education n. 40, v. XX, pp, 15-23. Disponible en: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=40&articulo=40-2013-03>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

CFE, Consejo Federal de Educación (2012). *NAP, núcleos de aprendizajes prioritarios. Lenguas extranjeras. Educación Primaria y Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2011). *La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria*. Córdoba, Argentina: Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Capac%20Nivel%20Secundario/Documento%20Evaluacion%20Secundaria%2021-10-11.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2014 a). *Prioridades pedagógicas 2014-2019*. Córdoba, Argentina: Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/PrioridadesPedagogicas.php>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2014 b). *Mejora en los aprendizajes de la Lengua, Matemáticas y Ciencia. Una propuesta desde el desarrollo de las capacidades fundamentales*. Córdoba, Argentina: Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%201%20final.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2016). *Documento de acompañamiento 3. Desarrollo de la capacidad de oralidad, lectura y escritura. Acuerdos didácticos institucionales*. Córdoba, Argentina: Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B1cdKfdj7xzsZ0VzTkZDcG9yS3M/view>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Buenos Aires: Pearson Longman.

Bibliografía para los estudiantes:

Hill, D. (2011). *English Explorer 3. Student's Book*. Buenos Aires: Heinle Cengage Learning Argentina.

10. Mundos posibles

Mercedes Alonso

mercedes.alonso@bue.edu.ar

Materia: Literatura.

Destinatarios: alumnos de 4° año del Bachillerato con Orientación Físico - Matemática. Escuela Normal Superior N°4. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Contextualización: La secuencia *Mundos posibles* fue pensada para hacer frente a dos desafíos: las escasas dos horas cátedra semanales de carga horaria con que cuenta la materia y el supuesto desinterés de los alumnos por una materia tan ajena a su orientación.

En el primer caso, la secuencia se inserta en un programa orientado a abordar algunos problemas clave de la literatura. El foco en la ciencia ficción no apunta tanto a un saber especializado sobre el tema sino a desentrañar cómo funcionan los géneros literarios (cómo se construyen textual y socialmente, cómo circulan, etc.) con la expectativa de generar un conocimiento válido para pensar otros géneros o incluso otros lenguajes.

En el segundo caso, la elección de la ciencia ficción apunta a acercar a los estudiantes a la literatura mediante la apelación a su campo de interés. La ciencia funciona en parte como señuelo, pero también invita a que revaloricen los intereses y conocimientos que los distinguen de otros grupos, del docente de la materia y que usualmente no pueden poner en juego en una clase de Literatura.

Aunque fue pensada para ese contexto, la secuencia puede ser replicada en otros ámbitos. El recorrido de lectura en torno a un género permite una reflexión sobre la literatura como lenguaje específico con reglas y procedimientos particulares que constituyen un objeto de estudio que puede ser enseñado, algo que suele ser difícil de percibir para docentes y estudiantes en el aula de Literatura. Por otra parte, la ciencia ficción permite conectar con otros lenguajes de alta circulación social, especialmente entre adolescentes, como es el cine.

En cuanto a la organización de la secuencia, es importante la alternancia e imbricación de prácticas de lectura y de escritura. Mientras la lectura aporta el conocimiento del género que el escritor necesita para producir dentro de él, la escritura profundiza la comprensión de los elementos que intervienen en la obra. Dentro del enfoque de las prácticas del lenguaje en el que esta secuencia se enmarca, es importante establecer puentes entre las prácticas sociales de lectura y escritura y sus versiones escolares. Por eso, el producto final es una publicación que puede circular fuera de los límites del aula. Ese horizonte, que permite escribir para destinatarios reales en contextos reales, revaloriza los trabajos que no se escriben sólo para la acreditación de la materia.

Propósitos o intencionalidades del docente:

- Posicionar la literatura como un lenguaje específico y un objeto de estudio.
- Promover la práctica de la escritura literaria como un objeto de conocimiento en sí mismo y no sólo como actividad lúdica o de aplicación o constatación de los aprendizajes.
- Revalorizar los conocimientos previos de los estudiantes.
- Ayudar a pensar la literatura en relación con el contexto en el que se produce.

- Posicionar a los estudiantes en el lugar de productores y críticos de sus obras y las de sus compañeros.

Objetivos: Que los estudiantes:

- Conozcan cómo se constituye un género.
- Reconozcan los elementos propios de la ciencia ficción como un discurso específico dentro y fuera de la literatura.
- Experimenten la escritura de ficción.
- Lean como escritores.
- Desarrollen estrategias de corrección y autocorrección.
- Exploren la práctica de la edición de textos.

Plan de clases:

Clase	Secuencia de escritura	Práctica	Secuencia de lectura
2 horas	Primer borrador y presentación de la secuencia.	Escritura creativa.	
2 horas	Elaboración de definición tentativa.	Reflexión teórica.	
2 horas	“Retorno” de H. G. Oesterheld.	Lectura.	
2 horas	“Un extraño planeta... planeta... planeta” de H. G. Oesterheld.	Lectura.	
2 horas	Escritura descriptiva y video.	Escritura creativa y reflexión sobre el lenguaje.	
2 horas	Reelaboración de la definición.	Reflexión teórica.	
2 horas	Diálogo sobre el futuro: la utopía y la distopía.	Armado de banco de recursos.	
2 horas	Transformación del cuento.	Escritura creativa.	
1 hora	Devolución.	Reflexión sobre el lenguaje.	
1 hora			Presentación de las lecturas .
2 horas		Prácticas de lectura en contextos estudio.	Lectura “Ciencia ficción, siglo XXI: ironía y tecnología de punta” de Pablo Capanna.
2 horas	Exploración de antologías en la biblioteca.	Prácticas de lectura en contextos de estudio.	
2 horas		Diálogo literario.	Discusión de la novela. Parte 1.

2 horas	Corrección focalizada entre pares.	Reflexión sobre el lenguaje.	
2 horas		Diálogo literario.	Discusión de la novela. Parte 2.
2 horas	Producción de biografías.	Escritura. Reflexión sobre el lenguaje.	
2 horas		Diálogo literario.	Discusión de la novela. Parte 3.
2 horas	Lectura y análisis de prólogos.	Prácticas de lectura en contextos de estudio.	
2 horas	Elaboración del prólogo	Escritura. Reflexión sobre el lenguaje.	
1 hora	Organización de la antología.		
1 hora		Prácticas de lectura en contextos de estudio.	Comparación de apuntes, formulación de dudas y preguntas.
2 horas		Corte evaluativo.	Prueba escrita.
2 horas		Lectura y debate.	Devolución de las evaluaciones. Actividad de reflexión sobre los libros en la sociedad.
2 horas	Preparación de la presentación.		
2 horas	Cierre de la secuencia		

Desarrollo de las actividades:

Sesiones introductorias (2 clases)

Antes de presentar la secuencia como tal, el recorrido comienza con una actividad de escritura que luego va a ser utilizada como insumo para la producción final. La consigna es escribir el relato de un viaje en colectivo en el género realista.

Una vez que todos los relatos han sido escritos y presentados (pueden entregarse al docente o leerse en voz alta según la predisposición del grupo), el docente introduce la secuencia en la que van a trabajar: el tema, los objetivos, las actividades y la importancia de conservar este primer relato para trabajar sobre él hacia el final de la secuencia, cuando va a ser transformado en un cuento de ciencia ficción.

En la clase siguiente, el docente propone un diálogo sobre el género para indagar sobre ideas y conocimientos previos, lecturas anteriores, referencia a películas. A partir de lo que surja y el docente registre en el pizarrón, el grupo elabora un primer esbozo de cuáles podrían ser las características, los temas, los problemas de la ciencia ficción. Los estudiantes registran esta definición tentativa para ponerla a prueba con cada nueva lectura.

Sesiones de lectura y escritura de ciencia ficción (3 clases)

Primera actividad de lectura. Lectura colectiva de “Retorno” de H. G. Oesterheld (1995. En *El eternauta y otros cuentos de ciencia ficción*. Buenos Aires: Colihue).

El docente escucha los comentarios que los estudiantes quieran hacer de manera espontánea y guía el diálogo hacia las expectativas trazadas a partir del género: cuáles de las características esbozadas anteriormente aparecen en el cuento y cuáles no, por qué motivos lo incluirían en el género de acuerdo a la definición propuesta. A medida que se avanza, el docente interviene para que aparezcan también las particularidades del cuento más allá del género y, de paso, para reflexionar sobre los cuentos llamados “de género” y su capacidad para introducir variaciones. Algunos temas posibles son los personajes y sus nombres, sus actividades y perspectivas sobre la realidad, la relación entre ellos. A partir de allí, puede introducirse la pregunta política del género: ¿hay un mundo mejor en el futuro o en otro planeta? ¿qué hacemos con él? ¿cómo lo alcanzamos o lo evitamos? Como referencia para contextualizar esa pregunta, conviene hablar sobre la figura de H.G. Oesterheld y remitir a la lectura de *El eternauta* (1959). Eventualmente, se puede ver el documental *Hora cero* (2004) de José Luis Cancio.

Segunda actividad de lectura. Lectura colectiva de “Un extraño planeta... planeta... planeta” del mismo autor. El docente retoma los temas discutidos en relación al cuento anterior. Para analizar las particularidades del cuento, se propone reflexionar sobre la forma de diario personal. Se puede comentar el paralelo con los diarios de los naturalistas de los siglos XVIII y XIX o, de acuerdo al tiempo disponible, llevar ejemplos para leer en clase, como el *Viaje de un naturalista alrededor del mundo* (1839) de Charles Darwin.

La discusión oral es más breve y, en cambio, se propone una actividad de lectura grupal: hacer un relevamiento de los “indicios de ciencia ficción” presentes en el cuento: avances tecnológicos o científicos, espacios, tiempos, personajes, etc. A partir de la puesta en común de esa actividad, de la que el docente tomar nota en el pizarrón, cada grupo elabora un texto descriptivo del planeta Sigma 9.

Según el diagnóstico que el docente haga sobre esos textos, en la tercera clase se plantea un momento más o menos extenso de reflexión sobre el lenguaje: la descripción como tipo textual, sus recursos, el uso de verbos.

Por otra parte, y a modo de estímulo para la imaginación y recurso para las escrituras posteriores, se presentan escenas de ciencia ficción tomadas de filmes de diferentes épocas:

- *Blade Runner* (1982. Dirección de Ridley Scott. Estados Unidos), escena inicial. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2dCrvuRhQcU>.
- *La máquina del tiempo* (*The Time Machine*. 2002. Dirección de Simon Wells. Estados Unidos), Los Morlocks. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=mx-8Tefsc8>.
- *2001. Odisea del espacio* (*A Space Odyssey*. 1960. Dirección de Stanley Kubrick. Estados Unidos), secuencia con música de Johann Strauss. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=q3oHmVhviO8>.
- *Terminator* (1984. Dirección de James Cameron. Estados Unidos), escena inicial. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=K6auDCAGJgE>
- *Ciudad en tinieblas* (*Dark city*. 1998. Dirección de Alex Proyas. Estados Unidos), escena inicial. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=rpYj9BQtgWI>.
- *Moebius* (1996. Dirección de Gustavo Mosquera. Argentina), tráiler. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=kacqoG4cFOM>

Sesiones de sistematización (2 clases)

Con todo el grupo, se elabora una síntesis conceptual o punteo de todos los elementos recurrentes de la ciencia ficción que se confronta con la primera definición elaborada para crear una nueva y más definitiva que los estudiantes vuelven a registrar en la carpeta.

A partir de la noción de futuro que seguramente aparece en las definiciones que se elaboren, el docente introduce el concepto de utopía como elaboración de una idealidad por contraposición con el presente. A partir de una breve exposición conceptual, pedirá a los estudiantes que cada uno piense en al menos cinco cosas que imaginan para el futuro. A partir de la puesta en común que puede registrarse en el pizarrón o en un afiche a modo de banco de recursos para retomar más adelante, se introducen los géneros utopía/distopía como variantes dentro de la ciencia ficción y el docente presenta algunos de los textos clásicos que los involucran a modo de referencia que invite a lecturas futuras y ampliatorias de los estudiantes: *1984* de George Orwell, *Un mundo feliz* de Aldous Huxley, *Nosotros* de Evgueni Zamiatin, *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury.

Sesiones de escritura, edición y publicación (8 clases)

Este momento comienza con una actividad de escritura: retomar el cuento de la primera actividad y transformarlo en un relato de ciencia ficción. La consigna es amplia porque busca dar cierta libertad dentro de la restricción del género: pueden mantener el viaje en colectivo pero transportarse a otro espacio o lugar o situar un viaje en colectivo en el futuro o solo tomar la situación inicial, etc. En cualquier caso, se pide que presten especial atención al sentido general que pretenden dar al mundo ficcional en relación con lo conversado sobre utopías y distopías. Si se elaboró un afiche con las ideas sobre el futuro, puede volver a colgarse a la vista de todos para que sirva de disparador.

Se aclara desde un primer momento que la actividad será evaluada de acuerdo al modo en que se pongan en juego los conocimientos sobre el género. Después de la lectura del primer borrador de los textos, el docente hace una devolución para todo el grupo para comentar los cuentos en relación con el género. Más allá de las devoluciones individuales que atienden a cuestiones de escritura (general y de ficción), es interesante hacer un trabajo de lectura literaria para comentarlo luego con los alumnos y moverlos a que hagan de críticos de sus propios textos y los de sus compañeros: qué características usaron, cómo imaginaron el futuro, qué elementos y recursos retomaron de los textos leídos, etc.

Con la primera versión de los textos lista y comentada, se propone la compilación de una antología de los relatos de ciencia ficción, lo que supone una serie de tareas. Como primer paso, se destina una clase a visitar la biblioteca escolar para ver el formato de las antologías disponibles. Cada alumno elige una y registra la organización de los textos seleccionados, la existencia de prólogos o presentaciones donde se explique la selección y cualquier otra particularidad que considere relevante. A esta actividad le sigue un momento de puesta en común para sistematizar las recurrencias encontradas y llegar a una definición de qué es una antología y a una idea general de sus posibilidades. Se hacen los cortes de reflexión necesarios para explicitar algunos conocimientos que no todos tienen, como la noción de paratexto y sus variedades.

La segunda corrección de los cuentos se realiza en grupos de lectura y comentario que funcionan como comunidades de lectores y escritores durante el tiempo de la clase. La posibilidad de leer los textos de los otros repercute sobre el modo en que cada uno mira las producciones propias porque permite identificar problemas o encontrar y comparar ideas o estrategias. En esta instancia, se pide a los estudiantes que focalicen la corrección en la estructura del relato, en la coherencia interna y en cuestiones estéticas puesto que la adecuación al género ya fue trabajada y los aspectos normativos y estilísticos serán revisados en una instancia posterior. Cada relato es leído y comentado al menos por dos críticos que registran sus intervenciones por escrito. A continuación, ya de manera individual y no necesariamente en la escuela, cada autor realiza los ajustes en base a esa experiencia, teniendo

en cuenta que las opiniones de todos los críticos deben ser atendidas pero que no todas sus sugerencias tienen que ser incorporadas al producto final. Esa versión se entrega nuevamente al docente que hace la corrección final en la que, de no existir otros problemas que pueden trabajarse individualmente, incorpora cuestiones de ortografía y puntuación.

Para armar la antología, se requieren otras tareas grupales. Se destina una clase a la elaboración de pequeñas biografías de los autores. Para abordar la actividad de escritura, el docente invita a volver sobre las antologías existentes para ver cómo estaban hechas estas biografías. Además, propone como ejemplo las biografías de los autores de *Los días que vivimos en peligro* (2009) compilado por Elsa Drucaroff

en el que los autores se presentan con mayor libertad que la que suele aparecer en las biografías tradicionales de las solapas de los libros. Por ejemplo: "PABLO PLOTKIN nació en Buenos Aires en 1977. Fue redactor de *Página/12* y actualmente es editor de *Rolling Stone*. Integró las antologías *In fraganti* (Mondadori), *La Argentina crónica* (Planeta), *Crónicas filosas*

De casa al trabajo y del trabajo a casa.

Planeta tierra año 2337, jueves 6 de septiembre.

6:30am, suena la alarma del despertador y junto con ella se prenden la cafetera y la máquina de las tostadas, me dirijo al baño donde mi cybort sirviente me tiene preparado el cepillo eléctrico con la pasta dentífrica. Llegando al living puedo apreciar el aroma del pan recién tostado y del café con leche, café traído de Urano, un regalo de mi mamá que vive en esta época allá.

7:15am, me dirijo hacia la estación del ómnibus volador. No viajo en el terrestre porque además de que es mas lento, pasa por todos los barrios de los Zrons (seres provenientes de Zordon n° 3) y por el barrio de los Mecas (provenientes d Mercarquian), por ellos principalmente no lo utilizo, son los obreros del presente, y por ende no son bien pagados, y recurren al robo o hurto para mantener a sus familias.

7:50am, con tan solo 35 minutos de viaje, llego a la oficina comercial donde trabajo. Mi rutina de siempre, la asistente me trae e informa sobre los mails, los analizo y contesto, hago los llamados correspondientes y las telecomunicaciones, ya no me queda nada mas que esperar al medio día para ir a buscar a mi hija a la casa de la madre.

12:37pm, salgo de la oficina ubicada en el centro de la capital y camino hacia la casa de la mamá de mi hija, siempre antes de llegar tengo que llamarla para que la pueda preparar con tiempo, cambiarla, preparar el bolso, su ropa, darle de comer si aun no lo

había hecho, cosa que no es habitual ya que su cybort sirviente siempre le prepara todo.

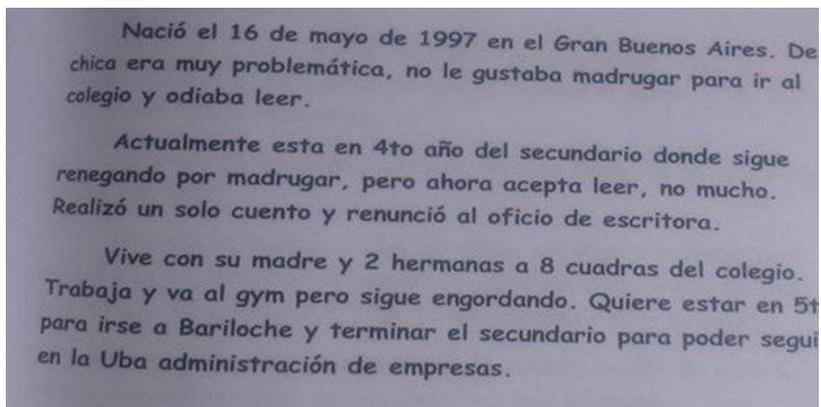
Una vez que estoy con la gorda(Emma) nos dirigimos a la estación del ómnibus, que pasa a la 1:05pm, todavía faltaban 10 minutos y aprovecho a llevarla a la plaza que e encuentra a la vuelta de la estación, una de las pocas plazas que se conservan con pasto y árboles naturales, allí jugamos con Emma en la hamaca o en el arenero, 1:02pm, volvemos a la estación donde ya se encontraba el ómnibus, me ubico primero entre los lugares de la fila por tener una bebé en el brazo. Una vez en el, nos sentamos como siempre en los asientos de adelante, donde viajamos junto a una anciana la cual siempre nos pregunta lo mismo.

1:40pm con un poco más de 30 minutos de viaje llegamos a mi casa, el cybort nos espera con el almuerzo en la mesa, cada día tiene su menú, a veces suelo cambiarlo para cortar con la rutina...

y *Las mejores entrevistas del rock nacional* (Rolling Stone). También participó del ciclo de charlas que derivó en el libro *Pensar Cromañón. Debates a la orilla de la muerte joven: rock, política y derechos humanos*, impulsado por un grupo de familiares de víctimas. El 20 de diciembre de 2001, a eso de las tres de la tarde, vomitó glicerina en las escalinatas del monumento a Roca. No fue un gesto de militancia alegórica. Fue una bomba de gas lacrimógeno (p. 253).

En base a esto, se ofrece la posibilidad de que los estudiantes produzcan un texto biográfico real o bien que elijan un seudónimo y le inventen una vida.

La clase siguiente se dedica a la producción de un prólogo que presente el proyecto y la antología. Para llegar a ese objetivo final, recuperamos lo que ya se consideró en las antologías y el docente propone el análisis de dos prólogos de los que se reparte al menos una copia por grupo:

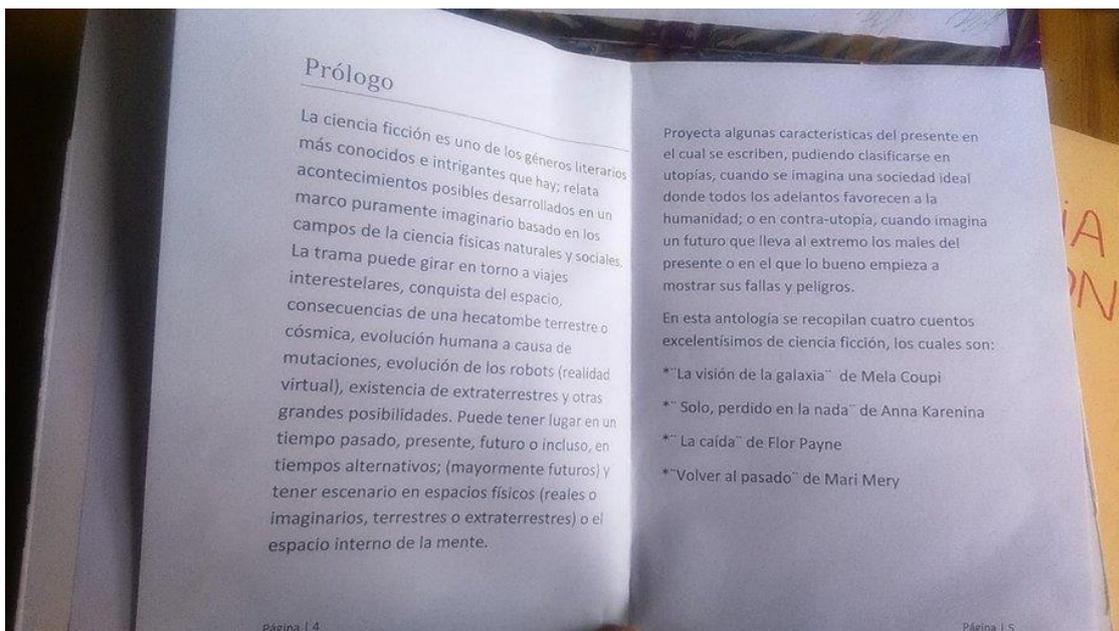


propone el análisis de dos prólogos de los que se reparte al menos una copia por grupo:

- Incardona, J. y Llach, S. (2009). "Nota de los antólogos". En Elsa Drucaroff. *Los días que vivimos en peligro. Dieciséis escritores argentinos narran los hechos que conmovieron al país (1982-2008)*. Buenos Aires: Emecé.
- Capanna, P. (1995). "Prólogo". En *El Cuento Argentino de Ciencia Ficción*. Buenos Aires: Emecé.

En pequeños grupos, los estudiantes leen esos prólogos en detalle para registrar qué información contienen (criterio de selección, presentación del género o el movimiento o la circunstancia que motiva la antología, etc.), cómo están organizados y en qué tono (más académico o más subjetivo, quiénes son los posibles destinatarios, etc.). En base a lo investigado y después de la puesta en común, el grupo entero toma decisiones que guíen la producción: a quién nos dirigimos, qué queremos presentar (el género, el trabajo hecho, etc.) y elabora una propuesta esquemática de prólogo.

En la última clase dedicada al prólogo, los diferentes grupos proponen lo que pensaron para cada parte (introducción, descripción del género, historia de la antología, criterios de armado). Con el objetivo de lograr acuerdos para la escritura definitiva, se evalúan de manera colectiva las fortalezas y debilidades de cada propuesta. Esta actividad oral debería ser una oportunidad para profundizar el aprendizaje sobre el prólogo como género y para reflexionar sobre la construcción de los textos (según contexto, destinatarios, etc.). A medida que el grupo avanza en la elección de propuestas y contenidos para el prólogo, el docente va escribiendo una primera versión de cada parte en el pizarrón para poder borrar, corregir y reescribir. Una vez que se considera terminada cada sección del prólogo, dos actuarios designados registran la versión definitiva antes de avanzar con la siguiente. Al finalizar, leen todas las partes en voz alta; el docente propone reflexionar sobre la conexión entre ellas y se hacen los ajustes necesarios si los hubiera.



Con todo el material reunido (cuentos, prólogos, biografías), se toman decisiones sobre el armado. Se propone que sea en papel para que exista el objeto material a pesar de las dificultades que eso implica para la circulación. En la versión implementada de esta secuencia, el entusiasmo llevó a que los estudiantes propusieran la producción de libros-objetos artesanales, lo que a su vez hizo que se cambiara de una antología a volúmenes individuales. Para reparar la circulación ausente y dar valor al trabajo hecho con el prólogo, se organizó una muestra en la Biblioteca escolar en la que se exhibieron los libros y el prólogo colectivo se usó de texto curatorial.

Sesiones paralelas de lectura y reflexión

Estas clases tienen lugar semana por medio durante la etapa de corrección de los cuentos de ciencia ficción y la preparación de la antología.

Después de la entrega de los relatos, se propone una reflexión más profunda sobre las posibilidades de la ciencia ficción. El docente propone la lectura de una de las novelas distópicas clásicas que pasa a reseñar brevemente para que los estudiantes elijan: *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury, *1984* de George Orwell, *Un mundo feliz* de Aldous Huxley. En todos los casos, se apela a conocimientos previos de los alumnos para que colaboren en la presentación de las novelas si ya las leyeron o cuentan con alguna referencia. En la implementación de esta secuencia, los estudiantes eligieron *Fahrenheit 451* por lo que el siguiente desarrollo fue planificado a partir de esta, pero podría adaptarse a cualquiera de las otras dos o incluso a la posibilidad de que cada uno eligiera una diferente.

Primero se acuerda un cronograma de lecturas. Como la actividad alterna con el trayecto de producción de relatos, se propone discutir la novela a razón de una de las tres partes clase por medio dejando lugar en las otras clases para dudas y comentarios que permitan no perder el ritmo.

La primera actividad es de reflexión. En parejas o pequeños grupos, los estudiantes leen el texto "Ciencia ficción, siglo XXI: ironía y tecnología de punta" de Pablo Capanna. (2014). Buenos Aires: La Nación. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1678004-ciencia-ficcion-siglo-xxi-ironia-y-tecnologia-de-punta>).

El docente pide que identifiquen las ideas principales sobre la ciencia ficción y los problemas que plantea para autores y lectores. A partir de allí, se entabla un diálogo sobre la imaginación del futuro, la capacidad predictiva del género en el presente y el pasado, su vigencia y las adaptaciones que serían necesarias. El docente invita a que los estudiantes piensen esas variables en los relatos que están produciendo.

Para cada uno de los encuentros de discusión de la novela, el docente elabora una serie de puntos o preguntas posibles que muevan al diálogo y que se completan con las inquietudes, reflexiones e interpretaciones de los estudiantes. De ningún modo las preguntas funcionan como cuestionario sino como disparadores que se ajustan durante el transcurso del diálogo.¹⁰

<p>1. “La estufa y la salamandra”</p>	<p>Registro de las primeras impresiones: qué les llama la atención, qué expectativas tienen, etc.</p> <p>Focalización y anticipación de cuál es la problemática que se plantea en el texto en relación con los tópicos de los que ya hablamos anteriormente.</p>	<p>¿Realmente imaginan un futuro así? ¿En base a qué acontecimientos del presente del autor creen que se pueden haber imaginado esas circunstancias del futuro? ¿Qué inventos o avances aparecen que ya conocemos? ¿Y cuáles no? ¿Cómo cambia el mundo en el orden político/económico/social?</p> <p>¿Qué provoca la aparición de Clarisse? ¿Qué cambios se producen en Montag? ¿Cómo puede ser que una persona cambie el modo en que vemos nuestras vidas? ¿Alguna vez les pasó? ¿En qué medida consideran que la pregunta por la felicidad puede resultar perturbadora?</p> <p>¿Cómo describirían a Clarisse? ¿Y a Mildred, la esposa de Montag? ¿En qué sentido se puede decir que son opuestas? ¿A cuál se parece más Montag? ¿Qué gran episodio tiene lugar en esta parte? ¿Por qué creen que Montag se habrá llevado un libro de la casa? ¿Dice algo sobre sus ideas, su comportamiento, sus cambios?</p> <p>¿Qué piensan de lo que hizo la dueña de la biblioteca? ¿Hay algo que defenderían con su vida?</p> <p>¿Qué significan los libros en esta sociedad? ¿Qué hacen las personas que no leen? ¿En qué se parece y se diferencia eso de cómo vivimos nosotros en el presente?</p> <p>¿Cómo se cuenta la Historia en el texto? ¿Quiénes hablan sobre el pasado y que representación tienen de él? ¿Es mejor o peor que el presente? ¿Y para nosotros?</p>
---	--	---

¹⁰ Esta parte de la secuencia está pensada a partir de las experiencias de Aidan Chambers (2007).

<p>2. "La criba y la arena"</p>	<p>Seguimiento de los aspectos planteados en la parte anterior: avances tecnológicos, organización social, estructura de personajes.</p>	<p>Los cambios de Montag a partir de encuentro con los otros. ¿Quiénes son los otros? ¿Qué le aportan? ¿En qué aspectos modifican su situación, sus ideas, sus comportamientos.?</p> <p>¿Qué tipo de personaje es Faber? ¿Qué se imaginan que puede pasar con Montag tras su encuentro con él?</p> <p>¿Qué aspecto de la trama ayuda a desarrollar?</p> <p>¿Qué dicen los personajes sobre los libros? ¿Y sobre la televisión? ¿Les recuerda a cosas que se dicen hoy en día?</p> <p>¿Cómo se imaginan que serán los pensamientos de Montag cuando descubre que tiene que quemar su propia casa?</p> <p>¿Cómo ven la relación de Montag con su trabajo en este momento? ¿Es correcto que haga algo que no cree para protegerse? ¿Puede negarse?</p>
<p>3. "Fuego vivo"</p>	<p>Cómo se compone un desenlace.</p> <p>Reflexión sobre qué elementos fue necesario poner en juego desde el principio para llegar a este final en particular; puede incluir la especulación sobre qué hubiera pasado si hubieran cambiado algunos elementos.</p> <p>Reflexión general sobre el texto como totalidad.</p>	<p>¿Cómo se imaginan la persecución? Si fuera una película, ¿cómo sería?</p> <p>¿Cómo vive la comunidad de los que memorizan libros? ¿Creen que esto sería posible?</p> <p>¿Qué implica en relación con la imaginación del futuro?</p> <p>¿Cuál es la relación de estas personas con el pasado? ¿Qué objetos o prácticas tienen que los acercan a él?</p> <p>¿Qué encuentra Montag entre ellos? ¿Cómo creen que se siente en este momento y por qué se imaginan que se queda?</p> <p>¿Qué les parece el final? ¿Cómo sería la continuación de esa historia? ¿Qué otros finales alternativos pueden imaginar?</p> <p>¿Saben lo que es el Ave Fénix con la que Granger compara a la humanidad? ¿Qué piensan de la comparación?</p> <p>¿Cómo ven hoy en día esa idea de que el mundo se precipita hacia un fin/cambio radical?</p>

Estas sesiones tienen como objetivo profundizar en la reflexión sobre el género, la imaginación del futuro y la idea de utopía en general y en relación al contexto de producción de la novela. En ese sentido, el abordaje de *Fahrenheit 451* pretende construir una forma posible de abordar textos literarios en general: a partir de características formales, a partir de sus temas o tópicos, a partir del diálogo que establecen con lo que los rodea (otras obras de la literatura, otros lenguajes, el mundo real).

En sintonía con esos objetivos, durante las clases y a partir del diálogo con los alumnos, se llama la atención sobre esos aspectos y las relaciones entre ellos y se proponen modos de acercarse al texto: el registro de primeras impresiones, formulación de expectativas, subrayados, notas.

Asimismo, se pide a los estudiantes que tomen apuntes durante el diálogo para que incorporen la práctica además de para registrar información importante para reflexiones y actividades futuras. Al final de cada clase y en la última sesión dedicada a prepararse para el examen, los estudiantes comparan notas en pequeños grupos para observar diferencias y completar información faltante si la hubiera.

Las sesiones de lectura y discusión se cierran con un examen que intenta exceder la comprobación de lectura y valorizar la reflexión y reelaboración individual de los diálogos sostenidos en clase.¹¹

Tema 1	Tema 2
<ol style="list-style-type: none"> 1. Clarisse. Su efecto sobre Montag. 2. Elegir un “invento” o adelanto y explicar su razón de ser y/o su efecto en el mundo del futuro. 3. “No son los libros lo que usted necesita sino algunas cosas que estaban en los libros”. A partir de lo que Faber le dice a Montag, explicar el lugar del pasado en la novela. 4. Distinguir rasgos positivos y negativos de la realidad planteada por la novela y proponer una argumentación en la que sostengan si constituye una utopía o una distopía. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faber. Su efecto sobre Montag. 2. Elegir un “invento” o adelanto y explicar su razón de ser y/o su efecto en el mundo del futuro. 3. “Cuando vivíamos como individuos aislados, todo lo que teníamos era rabia”. A partir de la frase de Granger, explicar la función del grupo al que se une Montag y las diferencias que hay entre ellos y el resto de la humanidad. 4. Distinguir rasgos positivos y negativos de la realidad planteada por la novela y proponer una argumentación en la que sostengan si constituye una utopía o una distopía.

En la última clase, la devolución de las correcciones supone, además de comentarios generales y revisiones individuales, retomar el tema del libro como depositario de un valor más allá de su contenido particular. A partir de esa idea, se arma una clase especial en la que se abordan tres materiales:

- La escena de la película *Fahrenheit 451* (1966. Dirección de François Truffaut. Reino Unido) en la que Montag y Beatty acceden a la biblioteca de una casa y Beatty revisa los ejemplares y explica por qué habría que deshacerse de cada uno de ellos. Se trata de una escena original de la película que tiene lugar a partir del minuto 59 y es proyectada en clase. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=WRKkPvzCNus&t=6s>
- El capítulo VI de la primera parte de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, “Del donoso y grande escrutinio que el cura y el barbero hicieron en la librería de nuestro ingenioso hidalgo” con el que la escena dialoga explícitamente. Se trata del episodio en el que el cura y el barbero pasan revista a la biblioteca del Hidalgo y también separan los buenos de los malos libros. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra->

¹¹ El cierre del proceso de lectura de la novela suponía la escritura de un texto de carácter ensayístico sobre la idea de distopía. Sin embargo, por distintas cuestiones que afectaron los tiempos de desarrollo de la secuencia, se optó por un examen de tipo más tradicional.

visor/el-ingenioso-hidalgo-don-quijote-de-la-mancha-6/html/05f86699-4b53-4d9b-8ab8-b40ab63fb0b3_2.html#l_10

- Un fragmento del texto “El futuro del libro” de Aidan Chambers (2006. En *Lecturas*. México: Fondo de Cultura Económica) en el que el autor propone su propia versión del valor de los libros frente a otros medios de transmisión de ideas, historias, etc. El argumento central es el máximo lugar que le deja al lector en la interpretación e intervención sobre el texto. “Pero cuando leemos un libro por nuestra cuenta, estamos solos. Tenemos un máximo poder de interpretación- de construcción de significado- al que podemos aspirar. Debemos ser nuestros propios productores, directores, actores, diseñadores de iluminación y sonido, directores de música y editores; y no en menor medida, debemos ser nuestros propios críticos literarios. Razón por la cual leer un libro es la forma más difícil, la más desafiante de la comunicación. Nunca debemos subestimar la habilidad y la experiencia involucrada. Obtener placer requiere un esfuerzo mayor que cuando escuchamos la radio o vemos una película o un programa de televisión. Pero ninguna otra actividad proporciona una gratificación equivalente.

Al escribir y leer un libro, la responsabilidad recae totalmente sobre el individuo, sin imposiciones por parte de alguna autoridad institucional. Es parte de la naturaleza del Libro, un motivo por el cual a los totalitarios de todas las índoles- políticos, religiosos, económicos y educativos- les molestan los libros y tratan de controlar su publicación y distribución, incluso al punto de desaparecerlos y quemarlo (pp. 136-137)

Se propone trabajar los tres materiales en ese orden. Abrir el diálogo primero sobre la escena de la película y registrar, como mínimo, las razones que usa Beatty para condenar los libros. Después de la lectura del capítulo del *Quijote* y de la debida contextualización (antes de la lectura, dentro del texto; antes o después, en la época y sus ideas sobre la lectura en general y sobre la literatura en particular), el docente ayuda a que los estudiantes planteen paralelos posibles en el modo en que se construye la escena y también en cuanto a los motivos para condenar los libros. Estos diálogos están abiertos a las lecturas que hagan los estudiantes por lo que se pueden retomar otros elementos no previstos que vayan surgiendo.

Finalmente, se entrega a cada uno una copia de un fragmento del texto de Chambers. El docente pide que hagan una lectura silenciosa para identificar el argumento central sobre el valor del libro. A la puesta en común se le suma el diálogo sobre algunos otros puntos: por qué dice “Libro” con mayúscula, cuál creen que es la comparación que se presupone con otros medios, cómo creen ellos que es esa relación, etc. En este caso también conviene contextualizar el texto en la época y situar el fragmento en el texto completo que comenzaba plantando la existencia futura de libros digitales. A partir de esa evocación (que es casi propia de la ciencia ficción y que se ha cumplido en nuestros días), se procura traer el texto al presente preguntándonos si los nuevos soportes realmente cambian la forma en que leemos los textos (algunos estudiantes utilizan *tablets*, incluso para la lectura de los libros que trabajamos en la materia).

Al finalizar el intercambio, se intenta una comparación entre los materiales que permita esbozar una conclusión general sobre cómo se han pensado y caracterizado los libros en relación con el pensamiento. Es predecible que surja de los estudiantes, pero si no lo hiciera, conviene introducir la reflexión sobre la práctica de prohibición y hasta quema de libros en nuestra historia reciente.

Monitoreo y evaluación de los aprendizajes: La evaluación tiene en cuenta todos los aspectos del trabajo requerido por el proyecto mediante el registro de observación por parte del docente. La participación en sesiones de lectura y escritura, el aporte al trabajo de los compañeros y la

reelaboración de los textos propios a partir de las correcciones forman parte de la evaluación y acreditación y son tenidos en cuenta según se cumpla o no con ellos.

Las producciones escritas de las sesiones exploratorias son evaluadas por su adecuación a las consignas propuestas. Del mismo modo, el recorrido que cada uno haga a partir del primer borrador del cuento de ciencia ficción es objeto de un seguimiento orientativo y evaluativo ya que es importante cumplir con todas las etapas. Se incorpora la evaluación y corrección entre pares para enriquecer las miradas sobre cada texto y también como una experiencia formativa en sí misma.

La versión final del cuento de ciencia ficción constituye un objeto de evaluación y acreditación. Para obtener una calificación, se elabora una grilla que se presenta a los estudiantes antes de la entrega final:

Evaluación de textos narrativos				
Apropiación de los conceptos y los rasgos del género de ciencia ficción				
Descriptor	El producto es un cuento derivado del primer relato sobre el viaje en colectivo; incorpora como característica principal rasgos de la ciencia ficción (personajes, acontecimientos, espacios preferentemente con sus descripciones también acordes con lo trabajado en clase) y visibiliza una reflexión o toma de posición sobre el futuro en relación con los polos utopía/distopía.	El producto es un cuento derivado del primer relato sobre el viaje en colectivo, incorpora algunos rasgos de la ciencia ficción pero no les da la debida relevancia, están menos trabajados y/o aparecen incrustados sin que exista reflexión ni toma de posición sobre el futuro en relación con los polos utopía/distopía.	El producto es un cuento derivado del primer relato sobre el viaje en colectivo pero no muestra trabajo alguno con el género o bien se realiza una aproximación a la ciencia ficción pero no hay reelaboración del texto fuente.	No se puede reconocer la estructura narrativa y/o el uso de la ciencia ficción.
Calificación	9-10	6-8	4-5	1-3

Las actividades desarrolladas en las sesiones paralelas también forman parte de la evaluación y acreditación. Todo lo trabajado en clase es tenido en cuenta con los mismos métodos y criterios que en el caso anterior. Las consignas de la evaluación escrita pretenden cubrir una serie de operaciones y contenidos trabajados en el análisis del texto más allá de la tradicional comprobación de lectura: la función de los personajes, las citas textuales, la identificación de

rasgos de la ciencia ficción, la reflexión sobre la lectura y la elaboración y justificación de lecturas personales.

La calificación es determinada en base a que los estudiantes:

- hayan respondido a todos los puntos de manera adecuada y completa.
- hayan podido apelar al texto como apoyo o justificación en los casos que lo requieran.
- hayan recuperado lo trabajado en clase en sus reflexiones y opiniones.
- hayan redactado las respuestas de manera tal que sean comprensibles para el docente.

Bibliografía para el docente:

Capanna, P. (1966). *El sentido de la ciencia ficción*. Buenos Aires: Columba.

Chambers, A. (2007). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2015). *Diseño Curricular. Formación General del Ciclo Orientado del Bachillerato*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/nes-co-formacion-general_w_0.pdf . Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Link, D. (comp.) (1994). *Escaleras al cielo. Utopía y ciencia ficción*. Buenos Aires: La Marca.

Pantoja Chaves, A. (2012). Recordando el futuro. La construcción de imaginarios sobre el futuro en la ficción cinematográfica. *Revista Comunicación*, 1, 10, 787-799. Disponible en: http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n10/mesa4/062.Recordando_el_futuro.La_construccion_de_imaginarios_sobre_el_futuro_en_la_ficcion_cinematografica.pdf . Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

11. Poesía, arte y TIC

Romina Andrea Petullo
rominapetullo@yahoo.com.ar

Materias: Prácticas del Lenguaje y Educación Artística.

Destinatarios: alumnos de 2° año de la Educación Secundaria Básica. Instituto Corazón Inmaculado de María, Lomas de Zamora. Provincia de Buenos Aires.

Fundamentación: ¿Por qué es importante la presencia de *la poesía* en la escuela? La poesía se condensa en la palabra, el ritmo y la imagen. Toda poesía conlleva una reflexión del mundo y del hombre, basada tanto en la sensibilidad como en el intelecto (UNESCO, 2005, p. 14)

Es preciso que la belleza de la palabra que emana de la poesía se comparta y que los adolescentes puedan sensibilizarse ante el lenguaje poético. A través de la exploración orientada hacia los aspectos connotativos de la lengua el adolescente logra, por un lado canalizar su creatividad y, por otro, proyectar su subjetividad en forma deliberada y consciente.

La poesía expresa percepciones y estados de ánimo; por esta razón en la presente secuencia se dará lugar a que los alumnos puedan sondear sus sensaciones, emociones y sentimientos de modo que encuentren las palabras con que expresarlos. A partir de esta experiencia personal podrán comprender las dimensiones del lenguaje literario y las vivencias significativas desde su subjetividad.

¿Cómo se desarrolla esta secuencia didáctica? Los interrogantes que puedan hacerse los alumnos generados desde un enigma (Meirieu, 2002) son el punto de partida de la secuencia. En todo momento, se busca partir de los esquemas o construcciones conceptuales previas de los alumnos para alcanzar la conformación de ambientes de aprendizaje (Díaz Barriga, 2013).

Se tiene en cuenta que la poesía es sonoridad, ritmo y musicalidad; estas características nos llevan a dar un espacio prioritario a la lectura oral de cada una de las poesías que se presentarán para que los adolescentes capten el valor sonoro de las palabras que las constituyen. Luego, otro paso esencial es la interpretación del mensaje de la poesía leída, abriendo el debate y dando espacio para habilitar las distintas opiniones de los alumnos. También, se orienta a los adolescentes en la escritura personal de textos poéticos de modo que sientan la necesidad y el placer de alcanzar la expresión artística.

En cuanto a la selección de los textos poéticos, se tienen en cuenta aquellas poesías que siguen las normativas clásicas y otras poesías de vanguardia que rompen con esas normas. En consecuencia, se desarrollan conceptos sobre el género lírico, el Yo poético, los recursos estilísticos, nociones de versificación y rima, reconociendo sus efectos en la creación de sentidos, descubriendo así nuevas significaciones.

Se forman pequeños grupos de estudiantes para que lean y escriban juntos, lo cual reproduce el antiguo aspecto comunitario de la poesía. Se insiste en el aspecto lúdico y festivo de las palabras para alcanzar el encanto de escuchar y escribir poesía; de esta manera se logra la liberación del lenguaje.

La visualización de las imágenes poéticas se apoya en otras áreas como la Educación Artística y la Informática. En el caso de la integración con Educación Artística, los alumnos ilustran las

poesías compuestas por ellos mismos y elaboran caligramas en 3D los que se exhibirán en la institución.

En cuanto a la integración con Informática las distintas herramientas tecnológicas son fuentes de información y expresión artística. Los alumnos visionan y analizan videopoesías y producen una videopoesía en grupos de hasta seis integrantes, a partir de una de las producciones escritas por ellos, utilizando el programa Windows Movie Maker. Pueden grabar con música el recitado de las poesías escritas con el programa Audacity, así como también se utiliza el programa Prezi para la organización de redes conceptuales. Se procura que estas producciones se conviertan en un proyecto personal de los alumnos a partir de las cuales puedan manifestar sus aprendizajes. En la última clase de la secuencia didáctica se exponen las producciones de los estudiantes dentro del ámbito institucional promoviendo el intercambio de opiniones.

Contextualización: La presente secuencia didáctica se pone en práctica en el Instituto Corazón Inmaculado de María, institución de carácter confesional ubicada en la ciudad de Lomas de Zamora, perteneciente al conurbano bonaerense. La institución es privada y se encuentra subvencionada por el Estado; por tal motivo, los alumnos que asisten provienen de diversos contextos socioeconómicos y culturales.

La secuencia está diseñada por una docente en formación, estudiante avanzada del Profesorado en Lengua y Literatura del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 35 “Prof. Vicente D’Abramo”; su docente orientadora es Marta de San Vicente, profesora del Espacio de la Práctica Docente III y IV, magíster en Enseñanza de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Rosario.

El alumnado al cual se destina esta secuencia presenta las características propias de adolescentes en la actualidad, tales como: dificultades para comprender el lenguaje poético, necesidad de la inmediatez que obstaculiza la reflexión y profundización del sentido estético, impedimentos para alcanzar la expresión de su propia subjetividad y los prejuicios preexistentes sobre la poesía. Por esta razón, atendemos a estas características promoviendo la experimentación del lenguaje poético en relación con sus sentimientos y emociones. Se facilita el intercambio de distintas interpretaciones a partir de las propuestas individuales y grupales. Se generan situaciones en las cuales los alumnos se desarrollan en forma autónoma, tanto en los momentos de aprendizaje como en los momentos de autoevaluación y evaluación recíproca. Se procura alimentar la creatividad mediante propuestas innovadoras.

Se tiene en cuenta el concepto de aula expandida, lo que implica la realización de actividades extraescolares en las que los alumnos se desempeñan en forma responsable e independiente, tendiendo a su autonomía.

El concepto innovador de esta secuencia radica en la interrelación de tres áreas tales como la Literatura, la Educación Artística y la Tecnología, que facilita a los alumnos la comprensión del lenguaje literario y la exploración de distintos modos de expresión a través de la palabra, los colores, las imágenes y los sonidos.

Propósitos o intencionalidades del docente: Las docentes pretenden alcanzar los siguientes propósitos:

- Establecer un ambiente de aprendizaje fundado en las propuestas de actividades significativas para los estudiantes que generen la reflexión, el análisis y la creatividad.
- Recuperar los saberes previos de los alumnos/as sobre el contenido, a fin de relacionar estos esquemas de conocimientos con los nuevos, motivo de aprendizaje.

- Organizar el tiempo didáctico de manera que se garantice la continuidad y la diversidad en la apropiación de las prácticas del lenguaje, a través de secuencias de actividades con propósitos comunicativos claros y compartidos con los alumnos/as.
- Promover los abordajes integrales e integradores de los aprendizajes que implican el desarrollo de la expresividad de los estudiantes.
- A partir de las actividades iniciales crear la posibilidad de abrir interrogantes que faciliten el acceso a los conceptos esenciales de la expresión literaria.
- Impulsar la exploración y expresión de los sentimientos y emociones de los adolescentes mediante el lenguaje poético.
- Acercar a los adolescentes a una variedad de poesías de distintas épocas y autores para que a través de distintas propuestas didácticas, entiendan a la lectura como actividad gratificante y placentera, como vía de acceso al conocimiento y como una forma de ampliar y dar sentido a la experiencia personal.
- Planificar distintas estrategias por las que los alumnos/as desarrollen la oralidad, tanto en la lectura oral, como en los intercambios de opiniones en las variadas situaciones en las que se promuevan debates.
- Impulsar condiciones de aprendizaje desde un enfoque que privilegia al alumno/a y a su experiencia, que facilite la producción de mensajes creativos desde las posibilidades expresivas y lúdicas del lenguaje y el arte visual.
- Estimular la producción de interpretaciones profundas y personales de los distintos textos literarios que se aborden en la secuencia didáctica.
- Conformar una comunidad de lectores y escritores por la cual los alumnos/as puedan participar de experiencias sociales vinculadas con la literatura, estimándolas como posibilidad de apropiarse del patrimonio cultural.
- Presentar nociones de la teoría literaria a fin de que los alumnos/as adquieran conceptos y formas de realizar un análisis literario.
- Crear ambientes para el trabajo interactivo impulsando la incorporación de los recursos que proveen las TIC en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- Estimular la búsqueda y selección crítica de información proveniente de diferentes soportes técnicos.
- Promover el trabajo en red y colaborativo, la discusión, el intercambio entre pares y la realización en conjunto de las distintas propuestas didácticas.
- Fomentar la autonomía de los alumnos/as en las actividades de aprendizaje y generar dispositivos como, por ejemplo, el portafolio, para favorecer la autoevaluación y la coevaluación de los estudiantes.
- Promover que los alumnos, a partir del trabajo colaborativo, puedan desarrollar un proyecto personal con la utilización de las TIC en relación con la expresión del lenguaje multimodal.
- Trabajar los aspectos referidos a la representación de las tres dimensiones relacionando el lenguaje visual con el lingüístico.
- Sugerir el volumen y la profundidad en el espacio bidimensional en función de las corrientes estéticas, temáticas, etcétera, “estableciendo especificidades, diferencias y analogías a partir de la observación analítica de representaciones espaciales gráficas que resalten diferentes formas con volumen, relacionando la proporción de las figuras entre sí con el campo plástico y visual.”

Objetivos: Se espera que los alumnos logren:

- Reflexionar y tomar conciencia de las emociones desde sus propias experiencias.
- Alcanzar la intensidad de la experiencia poética.

- Desarrollar el placer estético a partir del tratamiento de distintas expresiones líricas.
- Valorar el “patrimonio literario” de las distintas culturas.
- Ampliar la reflexión y el análisis lingüístico de las poesías.
- Relacionar las actividades literarias con la expresión artística y tecnológica.
- Desarrollar el placer por la lectura literaria a partir de poder desentrañar la connotación en el lenguaje.
- Interpretar las expresiones del poeta a través del reconocimiento del Yo lírico.
- Explorar distintas manifestaciones poéticas: las canciones populares, los caligramas, las videopoesías, etc. que pueden ser cercanas a sus intereses.
- Relacionar las poesías con elementos plásticos: texturas, color y formas los que se constituyen en otros modos de expresión.
- Producir posters de poesías en los que la ilustración sea el anclaje de la palabra poética.
- Visualizar y analizar videopoesías.
- Elaborar una videopoesía a partir de sus producciones utilizando el programa Windows Movie Maker.
- Organizar una muestra en la que puedan compartir sus producciones con distintas personas lo cual permitirá poner en el foco de atención la importancia de la expresión lírica.
- Participar periódicamente de sesiones de comentario de las obras seleccionadas por la docente.
- Aportar sus interpretaciones y hablar sobre sus experiencias de lectura y escuchar las de sus compañeros.
- Contemplar las sugerencias de la docente y de sus compañeros para revisar sus escritos.
- Definir conceptos y emplear la terminología propia de la literatura para referirse a diversos aspectos del lenguaje poético.
- Trabajar en forma individual y en grupos desarrollando capacidades para la actividades colaborativas y participativas.
- Explorar la tecnología como un recurso de información para poder desarrollar su conocimiento y su creatividad.
- Realizar caligramas experimentando distintos materiales que les permitan experimentar la tridimensión y el volumen.

Eje de la secuencia: Nuevas formas de hacer poesía.

Aprendizajes/ contenidos que se abordan en la secuencia: Siguiendo el Diseño Curricular de las Prácticas del Lenguaje de la provincia de Buenos Aires, podemos decir que las prácticas son los contenidos de la materia (DGCyE, 2008, p. 363). Los aspectos involucrados que el docente encuentra enunciados en cada práctica son, precisamente, las cuestiones que deben ser enseñadas. Estos aspectos no constituyen temas, en tanto que no están allí planteados para que se los trabaje uno a uno linealmente, sino que constituyen dimensiones del uso que se van sistematizando en el diálogo con la reflexión. Dicho de otro modo: los aspectos involucrados indican qué se debe enseñar cuando se enseña una práctica del lenguaje (p. 376). A continuación se enuncian las prácticas del lenguaje y los aspectos involucrados que se trabajan durante esta secuencia:

Prácticas del lenguaje a enseñar en el eje de *Literatura*:

- Formar parte de situaciones sociales de lectura: Organizar y participar de muestras literarias.
- Leer el corpus obligatorio seleccionado para el año: Leer de manera individual y grupal. Valorar el “patrimonio literario” de las distintas culturas. Conocer los clásicos de la literatura universal. Comprender y valorar el lenguaje estético.

- Relacionar los textos leídos con otros lenguajes artísticos: Comparar el abordaje de los mismos temas, personajes u obras en diferentes lenguajes artístico.
- Seguir un género: Seleccionar un corpus de textos de un mismo género: poesía. Leer dicho corpus establecido, alternando entre situaciones de lectura en el aula y fuera de ella. Discutir sobre los elementos formales y de contenido de los textos seleccionados. Comparar marcas de género comunes en los textos vistos. Investigar sobre el género: precursores, autores, historia, características. Ubicar las obras y los géneros en sus contextos de producción. Comunicar de manera oral o escrita la información recabada en torno al género. Explorar a través de la escritura creativa las posibilidades del género y su trasgresión.

Prácticas del lenguaje a enseñar en el eje de *Estudio*:

- Buscar y seleccionar información con criterios acordados con los pares y/o el docente.
- Organizar información procedente de más de un texto en distintos tipos de cuadros.

En cuanto el Diseño Curricular de Educación Artística, los contenidos son los siguientes: Núcleo dispositivos plásticos y visuales: Soportes y formatos de la imagen impresa. Medios técnicos de producción y difusión de las imágenes bidimensionales y tridimensionales. Análisis y realización (grabado con varias técnicas, estampados frotado, esgrafiado, estencil, etcétera). Soportes y formatos gráficos/plástico y visuales de comunicación. Interjuego entre la bidimensión y la tridimensión. Análisis y realización.

Desarrollo de las actividades: La secuencia didáctica es una estructura que presenta una serie articulada de actividades que se organizan a partir de determinados contenidos los que se desarrollan a través de escenarios didácticos en situaciones organizadas y vinculadas en forma coherente con la intención de profundizar y complejizar el tratamiento de estos contenidos.

Clase 1. Actividades de apertura: Sentimientos, sensaciones y emociones

La docente con el propósito de generar en los alumnos interrogantes y reflexiones inicia la presente secuencia didáctica proyectando un video para usar como disparador del tema acerca de los sentimientos, emociones y sensaciones en los seres humanos. El video es: *Duet* (2014). Dirección de Glen Keane. USA: Google ATAP. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=X29I7bqGCQs>.

Se realizan las siguientes preguntas para generar un enigma cuestionador que movilice a los alumnos:

- A partir del video, ¿qué sintieron?
- ¿Qué sentimientos y emociones experimentan los personajes?
- ¿Qué sentimientos y emociones suelen experimentar ustedes con mayor frecuencia?
- ¿En qué circunstancias experimentaron dichas emociones?
- ¿Cómo se expresan los sentimientos y emociones cotidianamente?
- ¿Cómo se manifiestan los sentimientos, sensaciones y emociones en forma artística?

Se espera la participación activa de los alumnos en la expresión de sus experiencias.

La docente solicita a los alumnos que en grupos investiguen las distintas manifestaciones artísticas que expresen sentimientos y/o emociones, por ejemplo: música, fotografía, pintura, poesía, letras de canciones, etc. (Tiempo previsto: 15 minutos.)

A partir de los interrogantes planteados por la docente: ¿Qué son las sensaciones, sentimientos y emociones? ¿En qué se diferencian?, se organiza la exploración de información en la Web, entregando material fotocopiado para la realización de la actividad.

Actividad de exploración

1. En parejas busca en Internet información acerca de las sensaciones, sentimientos y emociones. Se recomienda la consulta de las siguientes páginas:
 - <http://psicogene.blogspot.com.ar/p/las-emociones-los-sentimientos-y-las.html>
 - <http://www.efesalud.com/noticias/la-sustancia-de-las-emociones-amor-miedo-alegria-tristeza-y-rabia/>
2. Resume la información dando la definición y ejemplos de cada uno de ellos.
3. Clasifícalos en agradables o desagradables, según tu criterio.

La docente circula por los grupos guiando y asesorando en la realización de la actividad. (Tiempo previsto: 35 minutos.)

Solicita a los alumnos que lean en voz alta la información recabada en la actividad anterior la cual es utilizada para la realización de un cuadro en el pizarrón que organice los conceptos básicos con los aportes de los alumnos. (Tiempo previsto: 20 minutos.)

La docente entrega material fotocopiado para la realización de la siguiente actividad, en forma individual:

Actividades de reflexión

Consignas para reflexionar y contestar en forma escrita (subrayar y aclarar):

1. Registra por lo menos seis sensaciones que hayas tenido en estos días; por ejemplo: Cuando desperté vi *la luz potente del sol de la mañana*. (Imagen visual)
2. Elige tres sentimientos agradables y tres sentimientos desagradables que hayas experimentado y expresa qué los causó; por ejemplo: *El haber ganado la competencia me hizo sentir seguro y confiado*. (Sentimiento de fortaleza)
3. Selecciona dos emociones y expresa cómo se manifestaron en tu cuerpo; por ejemplo: Sentí tanta *tristeza* que *lloré sin parar y no podía respirar*. (Emoción: tristeza)
4. Escribe qué sentimientos genera la amistad, según tu opinión.

La docente circula por el aula orientando el trabajo de los alumnos. (Tiempo previsto: 20 minutos.)

Se invita a los alumnos a leer las respuestas en voz alta y se promueven los comentarios pertinentes entre pares. Realizan las correcciones con birome de color y las guardan en los portafolios. (Tiempo previsto: 15 minutos.)

La docente informa a los alumnos que las actividades realizadas en esta secuencia didáctica forman parte del portafolio a fin de ser presentado en la clase de cierre y poder realizar la autoevaluación y evaluación recíproca. Se dan instrucciones para la confección del portafolio. (Tiempo previsto: 5 minutos.)

Mediación instrumental: Video. Computadora. Internet. Pizarrón. Fotocopias. Portafolio.

Mediación social: En parejas de trabajo. Interacción docente-alumno y alumno-alumno.

Tiempo total: Dos módulos. **Espacio:** Salón de clases.

Clase 2. Actividades de desarrollo: Características del género lírico

Al inicio de la clase la docente realiza una revisión de lo trabajado por los alumnos en la clase anterior y les propone “El juego de los emoticones”. Dicho juego consiste en dieciséis tarjetas

ilustradas con emoticones que expresan distintas emociones. Por otro lado, tarjetas con consignas, tales como:

- ¿Qué situaciones pueden generar esa emoción?
- ¿Cómo se evidencia en la expresión corporal?
- ¿En algún momento experimentaste esa emoción?
- ¿Qué situación la provocó?

La docente indica cómo se desarrolla el juego:

- En grupos de cuatro estudiantes, toman al azar una tarjeta de emoticón. Enuncian a qué emoción corresponde y cada integrante del grupo toma una tarjeta con consignas para responder cada una de las preguntas.
- Se solicita a los alumnos que en forma individual elijan un emoticón relacionado con los sentimientos y/o emociones y escriban una poesía de creación personal. (Tiempo previsto: 25 minutos.)

La profesora entrega a cada grupo distintas poesías fotocopiadas y las actividades a realizar: “Llorar a lágrima viva”, Oliverio Girondo; “Romance del prisionero”, Anónimo; “Poema 15”, Pablo Neruda; “Oda a la sandía”, Pablo Neruda; “Oda al día feliz”, Pablo Neruda; “Tormenta”, Baldomero Fernández Moreno; “Rima XLI”, Gustavo Adolfo Bécquer; “Rima XXX”, Gustavo Adolfo Bécquer; “La rosa”, Federico García Lorca; selección de haikus de Mario Benedetti y Jorge Luis Borges.

Se pide a los alumnos que lean en voz alta algunas poesías y se les pregunta acerca de las características de este tipo de texto, rescatando sus saberes previos: expresión de la subjetividad, es decir, sentimientos y emociones del Yo lírico, ritmo y musicalidad, metáforas, comparaciones, género lírico, organización en versos y estrofas, espaciado gráfico, etc.

Las respuestas de los alumnos son escritas en el pizarrón. Se solicita a cada grupo que escriban una red conceptual organizando las características que fueron surgiendo en la tormenta de ideas.

Se realiza la puesta en común de las redes conceptuales escribiéndolas en el pizarrón, analizando las semejanzas y diferencias. Los alumnos las transcriben en sus carpetas. (Tiempo previsto: 25 minutos.)

En forma grupal, los estudiantes analizan las poesías entregadas por la profesora a partir de las siguientes consignas:

Actividad de análisis

1. Lee en forma silenciosa la poesía y luego en voz alta.
2. Responde las siguientes preguntas en forma escrita:
 - a. ¿Qué sentimiento, sensación y/o emoción expresa la poesía?
 - b. ¿Cuál es la situación que les genera?
 - c. ¿Qué piensan que expresa la poesía? ¿Por qué?
 - d. En la poesía subraya los versos en que esté presente el Yo Lírico.
 - e. Di cómo está constituida la poesía (cantidad de versos y estrofas).
3. Lee la poesía en voz alta para el resto de sus compañeros.
4. Explica en forma oral su contenido.

(Tiempo previsto: 40 minutos).

Finalmente, a modo de cierre se realiza la puesta en común con la lectura en voz alta de las actividades realizadas en grupo correspondientes a cada poesía. (Tiempo previsto: 20 minutos.)

Mediación instrumental: Poesías de varios autores. Guía de actividades de análisis. Pizarrón. Fotocopias. Juego de emoticones. Tarjetas.

Mediación social: Grupo de cuatro alumnos. Interacción docente-alumno y alumno-alumno.

Tiempo total: Dos módulos.

Espacio: Salón de clases y aula expandida en actividad extraclase.

Clase 3. Recursos estilísticos y rima

Se inicia la clase recordando con los alumnos las características de poesía consideradas en la clase anterior. (Tiempo previsto: 5 minutos.)

Se solicita a los alumnos que se reúnan en grupo en torno a una computadora y con el programa Prezi realicen el mapa conceptual sobre género lírico que llevaron a cabo la clase pasada y luego, pueda ser socializado entre pares. (Tiempo previsto: 15 minutos.)

Se realiza la lectura en voz alta de la poesía “Cultivo una rosa blanca” de José Martí y se pregunta: ¿Cuál es el elemento que produce el ritmo y musicalidad al final de cada verso en esta poesía?

Una vez que la pregunta se contesta entre todos se escribe la definición de rima en el pizarrón y su clasificación en consonante, asonante y verso blanco. Se proporcionan ejemplos de los distintos tipos de rima. (Tiempo previsto: 20 minutos.)

Se solicita a los alumnos la realización de la siguiente actividad sobre las poesías entregadas en la clase anterior:

Actividad de análisis

1. En la poesía personal escrita a partir de los emoticones identifica si tiene o no rima y de tenerla qué clase de rima posee.
2. En parejas analiza cada una de las poesías y reconoce si tiene rima o no.
3. Identifica el tipo de rima, si corresponde.
4. Menciona los versos que riman entre sí.

(Tiempo previsto: 20 minutos)

Se realiza la puesta en común con la lectura por parte de los alumnos de las actividades realizadas. (Tiempo previsto: 10 minutos.)

Luego la profesora rescata saberes previos sobre el concepto *recursos estilísticos*. Entre todos se elabora una definición que es escrita en el pizarrón. A continuación se consideran los siguientes recursos estilísticos: imágenes sensoriales, personificación, comparación y metáfora. Se definen y se caracteriza cada uno de ellos. (Tiempo previsto: 20 minutos.)

Se solicita a los alumnos la siguiente actividad:

Actividad de análisis

1. En parejas, identifica por los menos seis recursos estilísticos presentes en las poesías entregadas al grupo.
2. Reconoce los recursos estilísticos presentes en la poesía de producción personal.

(Tiempo previsto: 15 minutos.)

Se realiza la puesta en común con la lectura por parte de los alumnos de la actividad realizada.
(Tiempo previsto: 5 minutos.)

Mediación instrumental: Programa Prezi. Computadora. Internet. Pizarrón. Fotocopias.

Mediación social: Grupo de dos alumnos. Interacción docente-alumno y alumno-alumno.

Tiempo total: Dos módulos. **Espacio:** Salón de clases.

Clase 4: Caligramas

Se expone el video: *Caligrama* (2015). Dirección de Pedro Escobar Sandoval. Disponible en: www.youtube.com/watch?v=Hi53ZRtWBtE

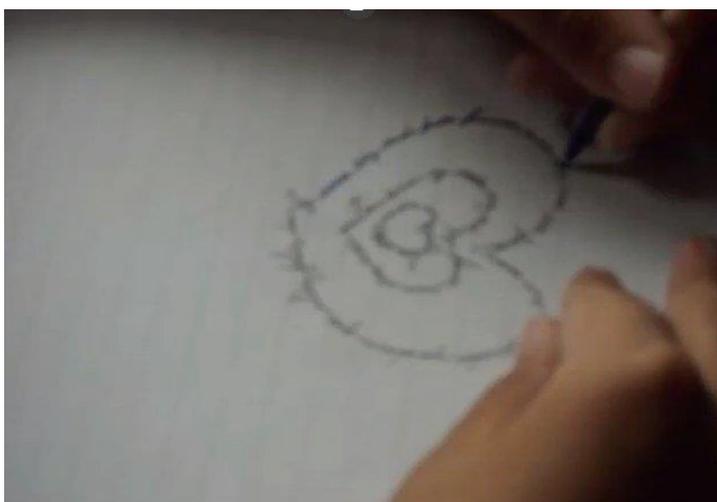
Se pide a los alumnos que en parejas resuman la información sobre caligramas presente en el video; posteriormente, es leída en voz alta. (Tiempo previsto: 20 minutos.)

La docente entrega la actividad a realizar en forma individual:

Actividad de análisis y traspolación

1. Consulta en Internet la página sugerida de caligramas y elige uno.
 - <https://www.google.com.ar/search?q=imagenes+de+caligramas&espv=2&biw=1024&bih=499&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjM0eG1xZrRAhUllpAKHTZHAhoQsAQIFw#tbm=isch&q=imagenes+de+caligramas+faciles>
 - <https://www.google.com.ar/search?q=imagenes+de+caligramas&espv=2&biw=1024&bih=499&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjM0eG1xZrRAhUllpAKHTZHAhoQsAQIFw#tbm=isch&q=imagenes+de+caligramas+faciles+de+amor>
2. Transforma el caligrama en poesía canónica.
3. Selecciona una canción que te guste de Internet y copia la letra.
4. Elige un fragmento de la canción seleccionada y conviértelo en caligrama.
5. Pasa la poesía de producción personal a caligrama.

(Tiempo previsto: 50 minutos.)



Se realiza la puesta en común con la lectura y exposición a cargo de los alumnos de las actividades de análisis y traspolación propuestas en la clase. Los alumnos proceden a la autocorrección. Este trabajo pasa a guardarse en el portafolio.
(Tiempo previsto: 40 minutos)

La producción de los caligramas se continúa en las clases de Educación Artística. (Se adjunta la planificación de clases al final de esta secuencia).

Mediación instrumental: Video. Computadora. Internet. Pizarrón. Fotocopias.

Mediación social: Grupo de cuatro alumnos e individual. Interacción docente-alumno y alumno-alumno.

Tiempo total: Dos módulos. **Espacio:** Salón de clases.

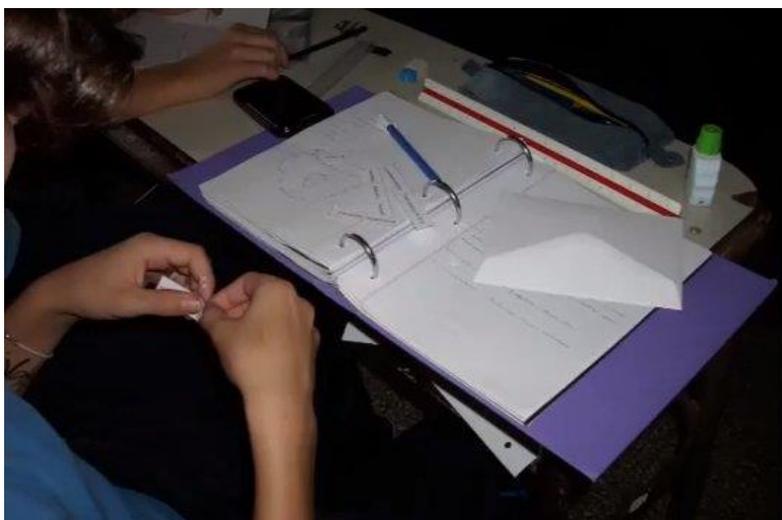
Clase 5: Producción personal de poesía

Se inicia la clase haciendo una revisión de las características de la poesía desarrolladas en las clases anteriores. Se dedica esta clase a la producción de poesías personales por parte de los alumnos.

Se crea un ambiente propicio para la producción de las poesías mediante la escucha de música instrumental y la propuesta "Somos poetas". Se entrega a cada alumno un sobre con distintas palabras y entre ellas fragmentos de versos de poesías para que funcionen como disparadores de la producción; también se les acerca la consigna de la actividad:

Actividad de producción poética

1. Escribe una poesía de creación personal en la que expreses sensaciones, sentimientos y/o emociones. El poema creado va a contar con no menos de ocho versos entre los cuales incluyas una palabra o un fragmento de los dados en el sobre. Es importante que incluyas algún recurso estilístico y, si lo consideras necesario, agrega rimas.
2. La poesía resultante va a ser leída en voz alta para que compartamos su ritmo y musicalidad.
3. Pasa en limpio tu producción.
4. En forma domiciliaria ilustra la poesía para realizar una exposición de posters de poesías en el aula.



La docente circula por el salón guiando y orientando a los alumnos en la realización de las poesías. (Tiempo estimado: 90 minutos.)

Se realiza la puesta en común con la lectura de su poesía a cargo del alumno. Entre todos comentan la impresión que les causó y qué sentimientos expresa cada una de ellas. Estos textos se guardan en el

portafolio del alumno. (Tiempo estimado: 20 minutos.)

Mediación instrumental: Música. Sobres con tarjetas de palabras y fragmentos de versos. Cartulinas. Lápices de colores. Fibras. Recortes de revistas. Tijera. Adhesivo. Fotocopias.

Mediación social: Individual y grupo total. Interacción docente-alumno y alumno-alumno.

Tiempo total: Dos módulos. **Espacio:** Salón de clases.

Clase 6: Videopoesía

La docente expone la videopoesía “Poema 20” de Pablo Neruda, realizada por Alex Moreno en 2009. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=xDgSj-hNzFU> (Tiempo estimado: 10 minutos.)

Se genera un intercambio de opiniones entre los alumnos. La profesora propone realizar un análisis del lenguaje multimodal, es decir, de la recitación, de las imágenes y de la música, etc.

- Ésta es una videopoesía. ¿Cómo podemos definirla?
- ¿Qué entienden por lenguaje multimodal?

Se identifican los símbolos, el lenguaje denotativo y connotativo y las distintas formas de expresión poética. (Tiempo estimado: 15 minutos.)

Actividad de creatividad

1. En grupos de cuatro o seis integrantes selecciona una de las poesías de creación propia de uno de los integrantes del grupo y realiza una videopoesía, utilizando el programa Movie Maker.
2. Intercambia opiniones para decidir qué imágenes (fotografías o videos) incluirán y qué música constituirá la videopoesía.
3. Toma decisiones acerca de los textos escritos: título, créditos, etc.
4. Puedes ver otras videopoesías en: <http://www.youtube.com/watch?v=GGGlg9fWRbQ>, “El nombre de la rosa” Juan Ramón Jiménez; <http://www.youtube.com/watch?v=nvXlullwuA0>, “Rima XVII”, Gustavo Adolfo Bécquer; <http://www.youtube.com/watch?v=VaN3u9Gus9E>, “En verdad”, Federico García Lorca; http://www.youtube.com/watch?v=8M_yGVv3Pml, “Soneto de amor”, Rafael de León; <http://www.youtube.com/watch?v=IDHCwMW0okM>, “De aquel amor”, Hermanos Álvarez Quintero; <http://www.youtube.com/watch?v=TASxFl6P8Ms>, “Se equivocó la paloma”, Rafael Alberti; <http://www.youtube.com/watch?v=6rP-2XgBVKQ>, “Romance de la luna, luna”, Federico García Lorca; http://www.youtube.com/watch?v=T_T3Hjdy39Y, “Volverán los oscuras golondrinas”, Gustavo Adolfo Bécquer.
5. Aclaración: Otra herramienta que puedes utilizar para grabar la recitación de la videopoesía es el programa Audacity.

La docente los guía en la utilización de los programas mencionados y en la actividad, explicando su funcionalidad. (Tiempo estimado: 85 minutos.)

Mediación instrumental: Computadora. Proyector. Internet. Videopoesías localizadas en la Web. *Movie Maker*. *Audacity*. Cámara fotográfica. Celulares. Fotocopias.

Mediación social: Grupos de hasta seis integrantes. Interacción docente-alumno y alumno-alumno.

Tiempo total: Dos módulos. **Espacio:** Salón de clases y aula expandida en actividades extraescolares.

Clase 7: Videopoesía

La docente retoma las actividades de creación de videopoesía trabajadas la clase anterior y se interioriza de los avances realizados por los alumnos.

El desarrollo de esta clase está íntegramente dedicado a la producción de la videopoesía en grupos, con el asesoramiento y guía de la docente.

Hacia el cierre de la clase se van exponiendo las videopoesías resultantes del trabajo de los alumnos y se realizan comentarios para ir modificando algún aspecto, de ser necesario. (Tiempo previsto: 110 minutos.)

Mediación instrumental:

Computadora. Proyector. Internet. Videopoesías localizadas en la web. Movie Maker. Audacity. Cámara fotográfica. Celulares. Fotocopias.

Mediación social: Grupos de hasta seis integrantes. Interacción docente-alumno y alumno-alumno.

Tiempo total: Dos módulos. Espacio: Salón de clases.

Clase 8. Actividades de cierre: Exposición institucional

Se realiza la exposición de los trabajos realizados: la proyección de videopoesías, la muestra de los caligramas 3D, la exhibición de los posters de poesías. El alcance de esta muestra contempla la invitación a padres, personal directivo, profesores y alumnos del curso paralelo.



Se promueven los comentarios evaluativos sobre el trabajo de los alumnos mediante una encuesta efectuada a los asistentes a la muestra, quienes calificarán colocando una tarjeta con



el ícono de “Me gusta” a una videopoesía, a un caligrama y a un posters de poesía personal. (Tiempo previsto: 110 minutos.)

Se solicita a los alumnos que traigan para la clase siguiente los portafolios completos para realizar la autoevaluación.

Mediación instrumental: Videopoesías. Posters de poesías. Caligramas en 3D. Computadora. Proyector. Carteles y material informativo.

Mediación social: Grupos de hasta seis integrantes y grupo total. Interacción de alumnos-docentes y comunidad educativa.

Tiempo total: Dos módulos. **Espacio:** Salón de clases, patio escolar y salón de usos múltiples.

Clase 9: Actividad de autoevaluación

La docente inicia la clase solicitándoles a los alumnos que extraigan los trabajos realizados del portafolio para examinarlos y autoevaluar su desempeño. Esta actividad es guiada por la docente con la ayuda de algunas preguntas orientadoras fotocopiadas que los alumnos responden en forma escrita para alcanzar la reflexión evaluativa sobre sus trabajos. Dichas preguntas son las siguientes:

Actividad de autoevaluación y coevaluación

- En tu portafolio, ¿están completas todas las actividades propuestas?
- ¿Qué opinión te pudiste formar acerca de las poesías?
- ¿Te gustó trabajar estos temas relacionados con los sentimientos y emociones? ¿Por qué?
- ¿Cómo evaluarías cada uno de tus trabajos? En especial:
 - Poesía personal.
 - Caligrama.
 - Videopoesía.
 - Posters de poesía.
- ¿Tuviste alguna dificultad al realizar las actividades? ¿Cuál?
- ¿Cómo te parece que trabajó tu grupo en las exposiciones?
- ¿Cuál fue el aporte que realizaste en el trabajo grupal?
- ¿Qué puedes reconocer como tus fortalezas en las producciones presentadas?
- ¿Qué aspectos deberías mejorar? ¿Cómo podrías hacerlo?
- ¿En qué aspectos mejoró tu trabajo durante estas actividades?
- ¿Cuál es la actividad que más te gustó realizar?
- ¿Qué aprendiste a partir de estas actividades?
- Realiza una reflexión personal acerca de la totalidad del trabajo realizado.

(Tiempo previsto: 90 minutos.)

La docente propicia la puesta en común fomentando los comentarios autoevaluativos y coevaluativos de los alumnos. (Tiempo previsto: 20 minutos.)

Mediación instrumental: Cuestionario impreso.

Mediación social: Grupo total, individual y en parejas. Interacción de alumnos- docente y alumno/a-alumno/a.

Tiempo total: Dos módulos. **Espacio:** Salón de clases.

Planes de clase de Educación Artística:

Clase 1. Se realiza la lectura reflexiva del texto poético, intentando centrarse en las imágenes que surgen de éste. Se busca encontrar las representaciones visuales que el texto sugiere, lo que el alumno se imagina. Se realizan bocetos de dichas imágenes. (Tiempo previsto: 110 minutos.)

Mediación instrumental: Lápices. Hojas de dibujo.

Mediación social: Grupo total e individual. Interacción alumnos- docente y alumno/a-alumno/a.

Tiempo total: Dos módulos. **Espacio:** Salón de clases.

Clase 2. Se selecciona el boceto más adecuado en función del sentido del texto y en función de la imagen. Se empieza a relacionar texto con la imagen para darle forma. Se eligen los materiales según sea la propuesta de boceto elegido. (Tiempo previsto: 110 minutos.)

Mediación instrumental: Caligramas de creación personal y pizarrón.

Mediación social: Grupo total e individual. Interacción alumnos- docente y alumno/a-alumno/a.

Tiempo total: Dos módulos. **Espacio:** Salón de clases.

Clase 3. Se construye el caligrama en 3D con papeles, cartones, pintura, etc. (Tiempo previsto: 110 minutos.)

Mediación instrumental: Lápices. Hojas de dibujo. Fibrones. Cartulina. Papel afiche. Cartón. Goma Eva. Material reciclado. Tijeras. Adhesivos.

Mediación social: Grupo total e individual. Interacción alumnos-docente y alumno/a-alumno/a.

Tiempo total: Dos módulos. **Espacio:** Salón de clases.

Monitoreo y evaluación de los aprendizajes: La evaluación involucra un proceso integrado a la enseñanza y de aprendizaje, cuya razón de ser implica la reflexión y, si fuera necesario, la rectificación de acciones por parte del docente. La finalidad fundamental de la evaluación se centra en brindar al alumno la toma de conciencia sobre los aprendizajes alcanzados y al docente le permite el conocimiento de los efectos de su accionar didáctico. Por esta razón, la evaluación debe ser constante y acompaña al aprendizaje en actos autorreflexivos. Es importante promover, especialmente, la autoevaluación y la coevaluación mediante el acuerdo de las pautas y criterios a seguir en esta instancia, las que estarán consensuadas a través del contrato didáctico.

La evaluación en proceso regula el accionar pedagógico, interviene en las actividades de aprendizaje, ya que la información que brinda permite, al mismo tiempo, evaluar las estrategias utilizadas y realizar cambios, ajustes o reorganizaciones. Cumple así una función de regulación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Puede decirse que al evaluar el aprendizaje no solo se analiza el desempeño de los alumnos, sino, también, el accionar del docente como enseñante, el propio plan de trabajo e inclusive las prácticas de evaluación.

En la gestión de esta secuencia las docentes de Lengua y Literatura y de Educación Artística efectúan el monitoreo a partir de evaluaciones de forma permanente e informal, por observación directa de las acciones de enseñanza y de aprendizaje a lo largo de las clases. En este caso, se evalúa la participación de los alumnos en los trabajos que se realizan en cada encuentro, la comprensión de los conceptos motivos de aprendizaje, el desarrollo de la sensibilidad de los adolescentes ante el lenguaje literario para alcanzar el placer de la lectura, el desenvolvimiento de las capacidades de los estudiantes para dilucidar las especificidades del

género poético e incluirlas en sus propias producciones escritas, las habilidades de los alumnos para integrar en sus trabajos los materiales plásticos-visuales con los elementos lingüísticos, el interés en los temas planteados y el compromiso de los alumnos en la realización de los trabajos colaborativos, el logro de fluidez en la expresión oral por parte de los estudiantes para opinar según sus interpretaciones o puntos de vista en el diálogo con los compañeros, el desenvolvimiento de las habilidades para obtener y organizar información en la exploración de Internet y la utilización creativa de las herramientas tecnológicas.

Las principales instancias de evaluación se producen en los espacios de las clases dedicados a las puestas en común de las actividades realizadas. Este espacio posibilita que en el momento en que los alumnos lean o expliquen el trabajo que realizaron escuchen los comentarios de la docente o de sus compañeros para poder rectificarlo si fuera necesario, en una instancia de autocorrección. Por otro lado, se da la ocasión de que los alumnos confronten entre sí los trabajos que realizaron.

Todas las actividades de reflexión, análisis, extrapolación, exploración en la Web y creatividad que se proponen en la presente secuencia didáctica se constituyen en instrumentos de evaluación; por tanto, los alumnos a través de ellas pueden autoevaluar sus desempeños y las docentes tienen la ocasión de verificar los aprendizajes alcanzados y aquellas acciones que fuera preciso rectificar. La realización de los portafolios y su posterior revisión por parte de los alumnos genera una instancia de reflexión, autoevaluación y coevaluación sobre los aprendizajes logrados a lo largo de la secuencia.

Los criterios de evaluación recomendados en el Diseño Curricular son los siguientes:

Se evalúa si el alumno:

- Realiza una lectura oral fluida e interpretativa de las poesías propuestas.
- Advierte en la lectura y el comentario regularidades y particularidades del género lírico.
- Incorpora en su lectura aportes teóricos, críticos y comentarios que le permiten adquirir nuevas estrategias de lectura.
- Reflexiona acerca de las sensaciones, sentimientos y emociones que expresan las poesías y los relaciona con sus propias experiencias de vida.
- Aplica los conocimientos adquiridos sobre el género lírico en sus propias producciones poéticas expresando así sus estados de ánimo en un lenguaje literario.
- Elabora producciones plástico-visuales atendiendo especialmente a la relación entre materiales empleados, elementos del lenguaje, organización compositiva y la intencionalidad comunicativa.
- Desarrolla una actitud positiva acerca de las expresiones artísticas, tanto las literarias como las visuales;
- Asume una actitud comprometida en la realización de los trabajos colaborativos aportando sus acciones y propuestas al grupo.
- Expone sus ideas y opiniones en las distintas instancias en que se abordan temas que abren la posibilidad al diálogo.
- Efectúa una autoevaluación crítica y certera de su desempeño a través del análisis de los trabajos guardados en los portafolios que fueron realizados a lo largo de la secuencia didáctica.
- Se desempeña con habilidad en la utilización de las herramientas tecnológicas para recabar y organizar información y alcanzar la expresión creativa a través del lenguaje multimodal.

Bibliografía del docente:

Bronckart, J. (2010). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cano, M. (2000). *Configuraciones. Un estudio sobre las figuras retóricas*. Buenos Aires: Cántaro.

DGCyE, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Segundo año*. La Plata, Argentina: DGCyE. Disponible en:

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria2.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Díaz Barriga, Á. (2013). "TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica". En *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. IV, núm.10. Disponible en: <https://ries.universia.net/article/download/105/163>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Iritano, G. y Romano, L. (comp.) (1999). *Poemas para mirar*. Buenos Aires: Colihue.

Longoni, A. y Santoni, R. (1998). *De los poetas malditos al videoclip. Arte y literatura de vanguardia*. Buenos Aires: Cántaro.

López Castro, A. (1996). *Poetas españoles del siglo XX*. León, España: Universidad de León.

Magadán, C. (2012). *Lengua 2. Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1*. Buenos Aires: Programa Conectar Igualdad. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/10_Lengua_webR11.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Meirieu, P. (2002). *Aprender sí, pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.

UNESCO (2005). *Leer y escribir la poesía. Las recomendaciones de poetas notables, procedentes de diversos horizontes, sobre la enseñanza de la poesía en establecimientos de nivel secundario*. París: División de Educación Superior, UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001395/139551s.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

12. ¡Qué buena noticia!

Gladys Pastora Maciel
macielgladys82@gmail.com

Espacio curricular: Lengua.

Destinatarios: alumnos de primer año del Ciclo Secundario Básico. Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 43 “Profesor Hugo del Rosso”. Colonia Pastoral, Provincia de Formosa.

Fundamentación: La secuencia didáctica está diseñada para ser puesta en práctica durante el *Proceso de Apoyo a la Integración y Recuperación (PAIR)*. Esta etapa se lleva a cabo durante el mes de noviembre, con la finalidad de que los estudiantes integren saberes y procedimientos desarrollados durante el año. Además, es una instancia de recuperación para los alumnos que reprobaron trimestres.

La secuencia está elaborada con el objetivo de lograr, como producto final, una noticia redactada por los alumnos, a partir de la lectura y análisis de un cuento popular mexicano. En sus actividades abarca el desarrollo de las cuatro *macrohabilidades* de Lengua: la oralidad, la escucha, la lectura y la escritura. Está planificada teniendo en cuenta los contenidos abordados en las clases de cada trimestre.

La consigna de redactar una noticia resulta de gran aceptación entre los alumnos. En ciclos lectivos anteriores, para la enseñanza del contenido “noticia”, la estrategia adoptada era la de leer y analizar textos de diarios de circulación local y nacional. En cambio esta propuesta se centra en la redacción de noticias de hechos o sucesos por parte de los estudiantes, lo que permite una relevancia mayor y mejores resultados en la producción escrita.

La secuencia de enseñanza tiene como característica la facilitación del manejo del tiempo del aula, ya que permite desglosar cada clase en una serie de actividades respetando su inicio, desarrollo y cierre. De esta manera también se facilita en los estudiantes la propia organización de su tiempo, buscando un mejor desempeño y un mayor aprovechamiento de las tareas previstas.

La implementación de la secuencia de actividades y los resultados obtenidos tanto por los alumnos como en el clima de trabajo del aula son positivos, ya que favorecen determinadas aptitudes: el uso de sus carpetas como fuente de información, la revisión de temas desarrollados en el año que se relacionan unos con otros, y la puesta en práctica de las microhabilidades y competencias que adquirieron durante el año.

En cuanto a la funcionalidad de esta manera de trabajar, es el segundo año en que la cantidad de alumnos que promocionan la asignatura Lengua aumenta, llegando al 95 %.

Contextualización: Las prácticas de lectura y escritura representan dos ejes principales a aprender y desarrollar durante la escolarización. En la etapa secundaria, estas prácticas se vuelven más complejas y, en ocasiones, se transforman en problemáticas para el alumno.

Ante esta situación, se plantea la necesidad de abordar su enseñanza en forma sistemática y planificada, a partir de diagnosticar las dificultades y oportunidades educativas.

El proceso de lectura requiere de múltiples estrategias, pensadas y elaboradas desde una teoría que se centraliza en un alumno que porta conocimientos y experiencias lectoras traídas desde sus anteriores pasos por la escolarización. Leer comprensivamente requiere de un trabajo sostenido en el tiempo con la guía del docente, quien va planificando y coordinando distintos tipos de lectura: mecánica, conceptual, contextual, interpretativa.

Eje: Lectura y producción escrita.

Propósitos del docente:

- Proponer actividades de enseñanza y aprendizaje que promuevan el desarrollo de capacidades.
- Implementar distintas estrategias de lectura para alcanzar la comprensión lectora.
- Producir situaciones comunicativas orales en las que los alumnos pongan en práctica turnos de habla y roles de intercambio.
- Trasladar los aprendizajes adquiridos a nuevas situaciones y actividades.
- Lograr que los alumnos reflexionen sobre sus procesos de aprendizaje.

Objetivos:

- Participar en situaciones comunicativas con el grupo clase.
- Leer textos ficcionales (cuentos populares) siguiendo la secuencia de comprensión lectora.
- Elaborar una noticia a partir del análisis de otro texto.
- Trabajar con otros para resolver problemas.

Aprendizajes/ Contenidos de la secuencia: La situación comunicativa: elementos. La situación comunicativa: diálogo informativo y reflexivo. La conversación: turnos de habla. La escucha atenta: habilidades de atención y retención de información. El cuento popular: lectura silenciosa y en voz alta. Estructura del cuento. El cuento popular: personajes. La noticia: estructura. Paratexto de la noticia.

Desarrollo de las actividades:

Clase N° 1 (Tiempo: 80 minutos)

a. Actividad de inicio: Situación problemática a presentar a los alumnos: ¿Qué es el diablo? ¿De dónde surge su historia? ¿Qué puntos de vista tienen las personas acerca de él? Si pudieran verlo alguna vez, ¿qué harían? ¿Qué sentirían ante su presencia? ¿Cómo lo enfrentarían?

b. Actividad de desarrollo: Conversar entre todos acerca de las historias de diablos o demonios que conozcan, con guía de la docente y a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Conocen historias acerca del diablo?
- ¿Quiénes les contaron?
- ¿Dónde ocurren estas historias?
- ¿Creen en estos relatos?

c. Actividad de cierre: Cada uno en su carpeta, escribir una de las historias contadas en la conversación.

Clase N° 2 (Tiempo: 80 minutos)

Materiales: Texto impreso: “El diablo embotellado” (La Rosa, 2013).

a. Actividad de inicio: A partir del título del cuento, conversar y escribir tres oraciones, hipotetizando de qué podría tratar la historia.

b. Actividades de desarrollo:

1. Leer en voz alta el cuento “El diablo embotellado”.

2. Releer en forma silenciosa.

3. Conversar y contestar las siguientes preguntas:

- a. ¿Por qué se considera a la joven muy inteligente?
- b. ¿Por qué desconfía del joven y qué decisión toma?
- c. ¿Qué descubre en la gruta y qué decide hacer?
- d. ¿Por qué creen que la joven sospecha del joven rico? Elaborar tres hipótesis o ideas.

c. Actividad de cierre: Leer y comentar las respuestas.

Clase N° 3 (Tiempo: 80 minutos)

a. Actividad de inicio: Retomar las ideas clave del texto.

b. Actividades de desarrollo:

1. Escribir cómo es la situación inicial del cuento, a partir de las preguntas: ¿Quiénes son los personajes? ¿Dónde están? ¿Qué hacen?

2. ¿Cuál es el problema que se le presenta al personaje protagonista? Señalar en el texto y contarlo con las propias palabras.

3. Explicar: ¿Cómo resuelve este problema? ¿Quién o quiénes lo ayudan?

c. Actividad de cierre: Escribir un breve texto que sintetice el cuento leído.

Clase N° 4 (Tiempo: 80 minutos)

a. Actividad de inicio: Leer una noticia periodística que presenta una historia de vida de un joven, provista por la profesora. Analizar sus partes.

b. Actividades de desarrollo: Escribir una noticia periodística vinculada con “El diablo embotellado”. En grupos de dos integrantes:

1. Elegir un diario de alcance local, nacional o internacional y la sección del diario donde aparecerá la noticia que van a elaborar a partir del cuento. Determinar el destinatario.

2. Armar un plan/esquema de escritura teniendo en cuenta la estructura externa de la noticia.

Estructura externa. Paratexto:

- a. Título: Escribir una oración breve que sea informativa, usando términos que generen interés.

- b. Volanta: Especificar un lugar real donde podría ocurrir la historia. Redactar la oración expresando ese lugar.
- c. Copete: Sintetizar la noticia. El copete debe ser claro y brindar los datos más importantes.
- d. Foto, dibujo: Incluir una imagen de diablo o realizar un dibujo referido a la historia del cuento.
- e. Epígrafe: Escribir una oración que aclare esa imagen o dibujo.

c. Actividad de cierre: Leer en voz alta las producciones paratextuales.

Clase N° 5. Primer momento de la evaluación auténtica (Tiempo: 80 minutos)

a. Actividades de inicio: Reunidos en grupos, completar un esquema con espacios vacíos, señalando la ubicación de los componentes del paratexto en la noticia. Compartir las producciones en forma oral.

b. Actividades de desarrollo:

Actividad grupal:

1. Armar un plan/ un esquema de escritura teniendo en cuenta su estructura interna:
 - Verbos en presente.
 - Oraciones claras y precisas.
 - Objetividad, eligiendo para ello las palabras adecuadas (no adjetivos que evidencien una valoración subjetiva del autor).
 - En el primer párrafo, responder las preguntas básicas.
 - En los párrafos siguientes, explicar los detalles con mayor énfasis informativo.
2. Para elaborar el primer párrafo de la noticia, responder las siguientes preguntas, con los datos de la historia del cuento “El diablo embotellado”:
 - ¿Qué sucedió con el diablo?
 - ¿Dónde sucedió?
 - ¿Cuándo sucedió?
 - ¿Quiénes participaron para “embotellarlo”?
 - ¿Por qué le sucedió eso?

Con las respuestas de los ítems anteriores, elaborar el primer párrafo de la noticia.

3. Para el segundo párrafo, contestar la pregunta: ¿qué estaba haciendo el diablo antes de que lo encierren?
4. Para el tercer párrafo, escribir qué hicieron los personajes con la botella y el diablo, después de encerrar a éste.

Actividad Individual: Escribir en sus carpetas el primer borrador de la noticia teniendo en cuenta el plan realizado grupalmente.

c. Actividad de cierre: Elegir el borrador que se considere que se acerca más al plan de escritura acordado y escribir en un afiche.

Clase N° 6. Segundo momento de la evaluación auténtica (Tiempo: 80 minutos)

a. Actividad de inicio: Exponer en el pizarrón los afiches con los primeros borradores de la noticia periodística con la finalidad de ser revisados.

b. Actividades de desarrollo:

Actividad grupal: Leer las producciones y revisar si la noticia:

- Respetar la estructura externa (si no le falta ningún componente paratextual).
- Si tiene los párrafos adecuados a la estructura interna.
- Si sigue una secuencia narrativa lógica entre los párrafos.
- Si se usa mayúsculas y signos de puntuación adecuadamente.
- Si se construyeron oraciones con sentido.
- Si se usaron palabras apropiadas al formato del texto elegido.

Actividad individual: Una vez revisados estos aspectos, reescribir individualmente la noticia en sus carpetas.

c. Actividad de cierre: Intercambiar con los compañeros de banco las noticias que reescribieron. Hacer las sugerencias y correcciones que consideren pertinentes. Elegir un texto cada cuatro alumnos y escribirlo en un afiche.

Clase N° 7. Tercer momento de la evaluación auténtica (Tiempo: 80 minutos)

a. Actividades de inicio: Exponer en el pizarrón los afiches con las noticias periodísticas elegidas en cada grupo. Leer en voz alta.

b. Actividades de desarrollo:

Actividad grupal: Los alumnos pasan al pizarrón en forma grupal y van describiendo el proceso que realizaron para llegar a la versión final que están presentando.

Actividad individual: Los alumnos del grupo clase realizan sugerencias, comentarios o preguntas al equipo que se encuentra exponiendo.

Monitoreo y evaluación de aprendizajes:

Indicadores para la evaluación de aprendizajes:

- Fluidez en la lectura en voz alta.
- Participación significativa durante los diálogos informativos y reflexivos, con aportes adecuados a la situación comunicativa.
- Respeto por los turnos de habla en la conversación.
- Reconocimiento y respeto por las opiniones propias y ajenas.
- Reconocimiento de conceptos.
- Comprensión de las relaciones entre párrafos.
- Comprensión de la idea global del texto.
- Diferenciación de las partes del texto.

Instrumentos de evaluación: Lista de control. Observación directa de la exposición oral. Análisis del texto escrito.

Criterios de evaluación:

- Asistencia a clases para la resolución de las actividades.
- Desarrollo de las actividades de la secuencia.
- Trabajo colaborativo.

- Respeto por las producciones propias y ajenas.

Bibliografía del alumno:

La Rosa, J. (comp.) (2013). *Latinoamérica en voz. Cuentos y Leyendas*. Buenos Aires: Abran Cancha.

Bibliografía del docente:

CFE, Consejo Federal de Educación (2011). *Núcleos de aprendizaje prioritarios, NAP*. Lengua Ciclo Básico de Educación Secundaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/110569/nap-secundaria-lengua>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Di Alessio, M. y Chiocci, C. (2013). *Proyectos de enseñanza para el desarrollo de capacidades. Lengua. Cuaderno N° 1*. Plan Permanente de Formación Docente. Formosa, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). *La lectura y la escritura en la escuela*. Explora, Programa de capacitación multimedial. Buenos Aires: MECyT.

13. Tecnologías emergentes

Mariana Ferrarelli

mariana.ferrarelli@gmail.com

Materia: Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad (NTICx)

Destinatarios: Alumnos de 4º año del colegio San Albano de Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires.

Fundamentación: El avance de las tecnologías digitales en todos los ámbitos de la vida social y personal genera nuevas necesidades y demandas tanto en los sujetos en formación como en las instituciones en donde dicha formación ocurre. Desde la escuela secundaria es preciso formular diseños didácticos que permitan dotar a los jóvenes de las habilidades y conocimientos necesarios para sumergirse en la complejidad de relaciones y tensiones que supone el mundo hiperglobalizado, la sociedad red (Castells, 1996) y el capitalismo cognitivo (Moulier Boutang, 2012). Para ello el diseño curricular de la asignatura NTICx promueve el desarrollo de propuestas que incorporen recursos digitales, actividades de resolución colaborativa y ambientes de aprendizaje enriquecidos por el uso de TIC. Dichas iniciativas tienen el objetivo de permitir a los alumnos "usar la tecnología para comunicar ideas, localizar la información e intercambiarla con otros utilizando distintos medios basados en comunicaciones sincrónicas y asincrónicas" (DGCyE, 2010).

La sobrecarga de información, que algunos especialistas denominan *infoxicación* (Cornella, 2010), por ejemplo, plantea serios desafíos a la hora de organizar y gestionar el caudal de mensajes que circulan en la *Web* y constituye un llamado para formar a los estudiantes en la eficiente búsqueda y selección de información respecto de un contenido a trabajar. En el mismo sentido el creciente acceso al conocimiento y la posibilidad que tienen los usuarios de crear y distribuir sus propios mensajes es una señal para avanzar sobre nuevos formatos pedagógicos en donde se coloca al alumno como el principal actor no sólo en tanto consumidor de información sino también como productor de sus propios materiales de trabajo. En este contexto consideramos que el docente debe correrse como centro del saber de una pedagogía *broadcast* obsoleta (Piscitelli, 2011) para dar lugar al aprendizaje entre pares, p2p (*peer to peer*) más adaptado a los modos transversales de la cultura participativa (Jenkins, 2006).

Teniendo estos aspectos en cuenta, la secuencia que presentamos a continuación busca ofrecer a los alumnos de Educación Secundaria un abordaje de conocimiento alineado con sus habilidades y prácticas extraescolares; es decir, pretende ubicar al estudiante en el centro del proceso educativo como productor de saber y experto en un área de estudio. Independientemente de los contenidos, su sentido es ofrecer oportunidades auténticas de construcción de conocimiento por parte de los jóvenes a la vez que comparten por canales genuinos y reales el producto de su investigación.

Contextualización: ¿Cuál es la razón de la clase presencial expositiva cuando cualquier contenido puede buscarse en Internet o incorporarse mediante un video tutorial? ¿Tiene sentido someter a los alumnos a la recepción pasiva de información cuando en sus prácticas cotidianas extraescolares se constituyen como auténticos creadores de contenidos y mensajes que ellos mismos distribuyen y socializan? Con estos interrogantes comienza el largo proceso introspectivo que culmina con el diseño y puesta en práctica de la secuencia didáctica *Tecnologías emergentes*.

La secuencia se plantea como un trabajo de investigación llevado adelante por y para los propios estudiantes en un intento de generar un espacio que permita dos dinámicas: el *aprendizaje entre pares* que favorece los intercambios entre los propios alumnos y la *curación de contenidos* que, tal como se da en el mundo real extraescolar, consiste en la selección y organización de información (curación como se da en los museos y colecciones) en torno a un tema específico. Desde lo pedagógico estrictamente las estrategias alientan el trabajo con diversidad en el aula y se alinean con enfoque de *aulas heterogéneas* (Anijovich, 2014) en cuyo marco se valora la propuesta de actividades optativas, la evaluación formativa, el desarrollo de la autonomía y metacognición, y el uso variado del espacio y el tiempo escolar.

Con el advenimiento de la *Web 2.0* el usuario pasa de mantener una posición de consumo de información a cultivar, si lo desea, un rol más productivo: las plataformas de *blogging* y el auge de las redes sociales que permiten compartir texto, imagen y video vieron el nacimiento de una nueva especie en el ecosistema mediático (Scolari, 2012): el prosumidor, mezcla de consumidor y productor de mensajes que asume un rol activo en el campo comunicacional y cultural. En contraste con los medios tradicionales de formato uno-a-muchos, Twitter y Facebook por ejemplo permiten a cualquier usuario constituirse en fuente de información para terceros, sin intermediarios, filtros o editores.

El saber que antes descansaba en libros e instituciones y roles más bien estables e incuestionados hoy fluye sobre la superficie social y produce reconfiguraciones en todas las esferas entre las que la escuela no es la excepción. Al aula ingresan dispositivos y saberes de variada naturaleza que es preciso interpelar didácticamente. En este marco resulta evidente que, tal como señala el diseño curricular de la asignatura NTICx, "los procesos de enseñanza y aprendizaje que se den en la Escuela Secundaria deben atender los nuevos escenarios culturales, sociales y tecnológicos que experimentan cotidianamente los jóvenes, a la vez de habilitar nuevas respuestas" (DGCE, 2010).

Propósitos de la docente:

- Alentar una variedad de modos de construcción y apropiación del saber mediante video, gráficos, *microblogging*, imagen.
- Modelar la búsqueda eficiente de información y establecer criterios de relevancia para su correcta selección.
- Fomentar el uso autónomo de diversos recursos y fuentes de información mediante la elaboración de *actividades optativas* que permitan a cada alumno atravesar su trayecto formativo priorizando sus intereses y estilos de aprendizaje propios.
- Familiarizar a los alumnos con los desarrollos tecnológicos más recientes: nanotecnología, drones, domótica, dispositivos vestibles, Arduino, GAFE, etc.
- Proponer formatos de evaluación formativa, coevaluación y autoevaluación que permitan obtener la retroalimentación necesaria para ajustar procesos y propuestas de trabajo.

Objetivos:

- Manejo de una amplia variedad de fuentes de información.
- Búsqueda y selección de información relevante respecto del tema investigado y su estado del arte.
- Curación de contenidos mediante el uso de plataformas 2.0 tales como *Pinterest*, *Twitter*, *Facebook*.
- Capacidad de trabajo en equipo: colaboración y negociación de roles y tareas.

- Autonomía en la toma de decisiones y manejo del tiempo disponible para el cumplimiento de las tareas.

Aprendizajes que se abordan en la secuencia: Desarrollos recientes en materia de tecnología: Internet de las cosas (IoT), edificios inteligentes/domótica, *wearables*, GAFE, MOOC, etc. Plataformas de la *Web* social y sus características específicas: *Pinterest, Facebook, YouTube, Piktochart, emaze*, etc. Cultura participativa y formatos de comunicación transmedia. Curación de contenidos y manejo eficiente de la información. Alfabetización digital y su relevancia en la vida cotidiana.

Formatos pedagógicos: La secuencia está organizada bajo la forma de *taller de investigación transmedia*. En primer lugar se trata de un taller dado que en su marco los estudiantes trabajan en grupos reducidos sobre un tema de su elección, investigan, recopilan información relevante y producen materiales para el resto de sus compañeros.

Su carácter transmedia (Jenkins, 2006; Scolari, 2013) reside en la dispersión de los contenidos creados por los alumnos (infografías, presentaciones, videos, etc.) a través de múltiples plataformas y en la disseminación de contenidos creados por los propios usuarios/alumnos.

Acciones del docente y de los estudiantes: Además de los contenidos curriculares, el objetivo de la secuencia es lograr que los alumnos desarrollen autonomía en el manejo del tiempo y el espacio escolar a la vez que incorporan prácticas de selección y organización de la información sobre el contenido a investigar.

Introducción (1ª semana): Trabajo a partir de una pregunta: La docente proyecta un video para toda la clase y propone preguntas para el debate: ¿cuál es el desafío que presentan las tecnologías emergentes en la sociedad red? ¿Qué impacto tienen dichas tecnologías en nuestra vida cotidiana? ¿Qué ejemplos nos pueden dar de uso?

Los alumnos participan del debate y discuten sobre lo que leyeron y vieron anteriormente. Debaten sobre el sentido de “emergente” en la sociedad red y se espera que aporten ejemplos. La docente puede ir tomando nota en el pizarrón o pedirle a un miembro en cada grupo que vaya escribiendo las ideas trabajadas.

Formación de los grupos: La docente selecciona los grupos en función de los intereses de los alumnos, afinidades personales y estilos de aprendizaje con un criterio de heterogeneidad en donde cada uno elige qué aspecto de la tarea realizará.

A cada grupo se le proporciona un menú con diversos temas para que elijan uno.

Actividades obligatorias

Cada uno de ustedes es miembro de un grupo de científicos encargado de estudiar las nuevas tendencias en tecnología digital. Como parte de las tareas de investigación que desarrollan para la Secretaría de Innovación que depende del Ministerio de Ciencia y Tecnología, deben profundizar en alguno de los temas del siguiente listado.

Cada grupo elegirá un tema de investigación de la lista y se lo informará a la docente. Si hubiera superposiciones con la elección de otro grupo se aceptan temas nuevos y propuestas alternativas de trabajo:

- GAFE (Aplicaciones google para la educación).
- IoT (Internet de las cosas).
- Folksonomía.

- Dispositivos vestibles.
- Domótica.
- Drones.
- Nanotecnología.
- Licencias *Creative Commons*.
- Wikimedia.

Un miembro del grupo creará un tablero colaborativo en Pinterest e invitará al resto del grupo a sumarse.

Se espera que todos los miembros del grupo investiguen sobre el tema elegido y, a medida que van encontrando información relevante, coleccionen artículos, videos e imágenes en el mismo tablero grupal del Pinterest creado para tal fin.

Los alumnos se reúnen y negocian el tema a trabajar: domótica, drones, nanotecnología, etc. Una vez decidido el tema cada grupo entrega la ficha en donde consta el mismo y las responsabilidades de cada miembro.



Cada grupo crea su propia cuenta de *Twitter*, *Facebook*, *YouTube*, etc. que utiliza para ir publicando el contenido relevante sobre el tema elegido encontrado en la *Web*.

Presentación de las actividades (2ª semana): Junto con la lista de temas la docente entrega un menú de actividades a cada grupo con instrucciones sobre qué y cómo recopilar información y publicarla en la *Web* bajo el *hashtag* común a todos los grupos: #EmergingTechSAC. T

Actividades optativas

Una vez consensuado el tema, cada miembro del grupo elige una de las siguientes tareas en función de sus preferencias, habilidades y destrezas:

- **Opción miembro 1: Twitter.** Creá un perfil en *Twitter* para tu grupo (@DronesSAC, @WearablesSAC, @SmartBSAC, etc.). Posteá un mínimo de 8 tweets con imágenes y/o links hacia artículos, videos o infografías relevantes para el tema de investigación.
- **Opción miembro 2: YouTube.** Creá una *playlist* en *YouTube* en la cual colecciones al menos 5 videos que expliquen y/o ilustren tu tema de investigación. *DronesSAC*, *WearablesSAC*, *SmartBSAC*, *NanoTechSAC*, *AugmentedRSAC*.
- **Opción miembro 3: Facebook.** Creá un perfil en *Facebook* para tu grupo (@DronesSAC, @WearablesSAC, @SmartBSAC, etc.). Posteá un mínimo de 8 entradas con imágenes y/o links hacia artículos, videos o infografías relevantes al tema de investigación.
- **Opción miembro 4: Canva.** Creá una infografía que funcione a modo de resumen visual del tema del grupo. Opciones adicionales de plataformas son: *Piktochart*, *Canva*, *Easel.ly*, *Visualize.me*.

- **Opción miembro 5: Tumblr.** Creá un espacio virtual para tu grupo en formato de blog que contenga síntesis y aportes de lo que los otros miembros del grupo van posteando en sus plataformas *Web 2.0*: *DronesSAC*, *WearablesSAC*, *SmartBSAC*, *NanoTechSAC*, *AugmentedRSA*.

Importante: Recuerden incluir el *hashtag* del proyecto (*#EmergingTechSAC*) y opcionalmente uno del grupo (por ejemplo, *#DronesSAC*) en **todos** los posts para darles visibilidad y fácil acceso.

Con el tema seleccionado, los miembros de cada grupo negocian tareas y responsabilidades individuales y se las informan a la docente. Crean sus cuentas en *Pinterest* y generan un tablero grupal.

La docente asesora a los alumnos sobre el manejo de *Pinterest* y solicita a quienes conocen la plataforma que ayuden a sus compañeros.

La docente también entrega la rúbrica con la cual se evaluará el trabajo de cada grupo y una lista de control sobre el trabajo de curación específicamente.

Investigación y curación (2ª y 3ª semana): Mientras cada grupo recopila información, la docente circula por los grupos despejando dudas, haciendo observaciones sobre el contenido que se va publicando y señalando aspectos específicos sobre relevancia y curado de la información. Si surgen dudas respecto de las características de cada plataforma se van evacuando con explicaciones, búsquedas en Internet y pruebas de ensayo-error-reflexión sobre los fallos.

En función de la elección del tema, del trabajo con *Pinterest* (actividades obligatorias comunes) y de las actividades que han elegido (optativas), cada miembro del grupo se ocupa de recopilar información y publicarla en el formato de la plataforma *Web 2.0* a su cargo.

Presentación grupal general (3ª y 4ª semana): La docente organiza una agenda de presentaciones grupales con el consenso de los estudiantes: se seleccionan las fechas y se eligen responsables para la presentación oral y visual de la información.

Los alumnos debaten sobre quién o quiénes se ocuparán de la presentación oral sobre todo lo relevado por el grupo sobre el tema. También deciden responsabilidades sobre el diseño de la presentación visual que podrá tener formato de presentación interactiva o infografía. El objetivo es que presenten los resultados de su investigación al resto de la clase que tenía otros contenidos a cargo, respondan preguntas de pares y de la docente, y se erijan en *expertos* sobre el tema.

La docente toma notas sobre cada presentación grupal y a finalizar cada exposición sugiere una calificación final -grupal e individual- que consensua con la rúbrica y lista de control en mano.

Cada grupo comparte la información seleccionada con el resto de sus compañeros, exhibiendo definiciones en formato oral, visual y en video. Se acompaña con la exploración de los perfiles que cada grupo creó en diversas redes sociales. Todos toman nota dado que ésta será la única vez que se presentarán los temas a toda la clase, esto es: no habrá una presentación/ explicación formal por parte de la profesora. Es por eso que se espera que cada grupo asuma su responsabilidad hacia el interior del grupo y hacia el resto de los alumnos.

A continuación adjuntamos links que remiten a los trabajos de los alumnos publicados en la *Web*:

- Cuenta de *Twitter* del grupo que investigó sobre Arduino: <https://twitter.com/arduinoSAC?lang=es>

- Tablero colaborativo en Pinterest sobre Domótica: <https://es.pinterest.com/ferrarellim/smart-buildings/>
- Drones en Twitter: <https://twitter.com/DronesSAC?lang=es>
- Prezi del grupo Drones: <https://prezi.com/pboj2ohlcmbl/drones/>
- Playlist creada en YouTube sobre Drones: https://www.youtube.com/playlist?list=PLPgGMeEOreniSk21_F_RkSpxpBDxsWqib
- Twitter para GAFE (google Apps for Education): <https://twitter.com/gafesac1?lang=es>

Y una imagen de la Placa Arduino desarrollada:



Mediación instrumental: *Hardware:* Dado que la institución no cuenta con equipos informáticos para el alumnado, el formato de trabajo con tecnología es el de BYOD (Bring Your Own Device, trae tu propio dispositivo). Los alumnos concurren a las clases de la materia NTICx con su propia tablet, PC o celular que conectan a la red wifi del colegio. *Software:* Se utilizan diversos buscadores *Web* para indagar en el contenido asignado a cada grupo. En una segunda etapa, la de producción de contenidos, se utilizan plataformas *Web 2.0* para publicar el contenido encontrado y generar el propio (infografías, videos, etc.).

Mediación social: Los alumnos trabajan en grupos de 3 o 4 personas. Se favorecen las interacciones entre pares y eventualmente con la docente cuando su guía es requerida

El núcleo de la presente secuencia didáctica se halla en las interacciones alumno-alumno tanto al interior de cada grupo como cuando se realizan las presentaciones. También es preciso señalar las interacciones escuela-mundo real que se sostienen mediante el uso de tecnologías *Web 2.0* y que permiten a los alumnos publicar contenido en la *Web genuinamente*, esto es, no de manera simulada para sus compañeros y docente. Esto generó motivación durante el trabajo con los estudiantes que veían que su trabajo publicado en las redes sociales era *efectivamente* consumido por otro público interesado extraescolar a la vez que podía servirle a futuros alumnos de la misma institución o de otras investigando ese mismo tema.

Tiempos y espacios: Se prevé un uso flexible de los tiempos y espacios de manera que lo que se comienza en casa puede terminarse en la escuela y viceversa.

Monitoreo: Si bien el monitoreo sobre el trabajo grupal se realiza durante toda la secuencia, cada miembro del grupo tiene asignada una tarea puntual de cuyo cumplimiento depende el éxito del colectivo. Los roles se hallan delimitados pero cuando un alumno no asiste a clase el

resto puede reemplazarlo. Es por eso que los alumnos entregan una ficha inicial al comienzo de la secuencia en la cual figuran los nombres y responsabilidades de cada miembro:

Área	Nombre
<i>Twitter</i>	
<i>Facebook</i>	
<i>YouTube</i>	
<i>Canva</i>	
<i>Piktochart</i>	
<i>Prezi</i>	
<i>Blogger</i>	

Todos colaboran en la realización de las tareas, se aconsejan mutuamente fuentes de información y modalidades de presentación, pero cada sector del proyecto tiene su “editor en jefe” que es quien decide en última instancia qué información es relevante y cuál no es preciso circular en determinada plataforma.

Asimismo, el proyecto intenta favorecer el automonitoreo, esto es, el autocontrol durante la gestión grupal del trabajo, razón por la cual la rúbrica de evaluación final se entrega al inicio del proceso: el objetivo es que cada alumno y cada grupo vaya cotejando sus actividades con lo que se espera de ellos en cada etapa de trabajo y haga los ajustes necesarios en función de sus diagnósticos parciales.

Evaluación: En consonancia con los enfoques inclusivos y una mirada que tiene en cuenta la complejidad del proceso formativo y sus actores, el proyecto busca ofrecer a los alumnos oportunidades de evaluación alternativa que habiliten conexiones entre los aprendizajes y diversas situaciones de autenticidad. El objetivo es correrse de la mera acreditación que busca certificar saberes (Camilloni, 2014; Acaso, 2013) para buscar junto con los estudiantes instancias de reflexión que permitan anticipar procesos, establecer criterios claros y comunes, y finalmente apreciar la calidad tanto de los aprendizajes como de la enseñanza. Para ellos se diseñaron herramientas de evaluación ajustadas al grupo cuya función no es tanto medir y comprobar el trabajo de los alumnos sino estimularlos para que salgan a la búsqueda de su propio aprendizaje.

Un enfoque de evaluación alternativa posee características distintivas que Anijovich, Malbergier y Sigal (2012) describen de la siguiente manera:

- "Enfatiza las fortalezas de los estudiantes en lugar de sus debilidades.
- Considera los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las experiencias culturales y educativas y los niveles de cognición de los alumnos.
- Incluye la metacognición, es decir, la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
- Se basa en la resolución de consignas significativas." (p. 65)

Instancias e instrumentos:

Escala de valoración. Dado que uno de los objetivos es introducir y entrenar a los alumnos en habilidades de selección, gestión y curación de contenidos *Web* se diseñó una escala para considerar especialmente este aspecto del proyecto en particular:

Proyecto de investigación transmedia: Tecnologías emergentes #EmergingTechSAC					
Escala de valoración para curación de contenidos en la <i>Web</i>					
Aspecto	En todos los casos	En la mayoría de los casos	Con cierta frecuencia	Con escasa frecuencia	En ningún caso
1. Los <i>posts</i> son <i>relevantes</i> al tema investigado.					
2. Los <i>posts</i> contribuyen a <i>ampliar</i> la información sobre el tema.					
3. Los <i>posts</i> abordan una <i>variedad</i> de aspectos relacionados con el tema investigado.					
4. <i>Todos</i> los miembros del grupo realizan contribuciones.					
5. El <i>hashtag</i> aparece en los <i>posts</i> facilitando la rápida localización del contenido en la <i>Web</i> .					
6. Cada perfil creado posee una <i>marca identificatoria</i> clara y relevante al tema investigado.					

Matriz de evaluación. El trabajo en grupo a lo largo del proceso, la coordinación de roles y la colaboración en el trabajo final se evalúan mediante una rúbrica o matriz que permite visualizar cada aspecto en detalle:

Aspecto	Experto 9 + / 10	Avanzado 8 / 9-	Intermedio 7 / 8-	Básico 5 / 6	Necesita mejorar 1 - 4
Definición de conceptos (25 %)	Define los conceptos con seguridad y claridad. Utiliza ejemplos propios.	No siempre define los conceptos con la misma profundidad. Utiliza ejemplos.	Conoce los conceptos pero a veces los define de manera superficial.	Le cuesta definir los conceptos.	Desconoce los conceptos básicos.
Desarrollo y profundización (25 %)	Desarrolla las relaciones entre varios términos a la vez y establece referencias	Puede responder las preguntas con pertinencia. Establece algunas relaciones	Por momentos, las conexiones entre conceptos son irrelevantes.	Define los conceptos de manera incompleta y no establece relaciones entre ellos.	No profundiza en la definición de los conceptos trabajados. Efectúa

	pertinentes y relevantes.	entre conceptos.			comentarios irrelevantes.
Organización (15 %)	Siempre organiza la información de manera coherente y lógica.	Organiza la información en una secuencia generalmente coherente.	Por momentos la organización se desconecta del hilo conductor.	La organización presenta severas fallas.	Registra ausencia de organización . Enumeración de puntos inconexos.
Lenguaje (15 %)	La expresión es madura y académica. El lenguaje es sofisticado y mantiene el estilo formal de manera consistente.	Se expresa con madurez pero no de manera consistente a lo largo de todas las respuestas.	Existen errores de ortografía y gramática que, sin embargo, no dificultan la lectura de las respuestas.	Le cuesta ajustarse a las convenciones de estilo y a las normas de ortografía.	El lenguaje dificulta la comunicación de las ideas ya que no respeta las normas gramaticales y ortográficas básicas.
Presentación (10 %)	Siempre presenta sus respuestas de manera prolija y ordenada.	Generalmente presenta sus respuestas de manera prolija y ordenada.	Predomina el orden pero hay secciones desprolijas.	Hay varias secciones desprolijas.	El trabajo se presenta en forma desprolija y desordenada.
Colaboración (10 %)	Todos los miembros del grupo aportan por igual al resultado final y enriquecen el trabajo colectivo.	La mayoría de los miembros del grupo aportan por igual al resultado final y enriquecen el trabajo colectivo.	Algunos miembros del grupo aportan por igual al resultado final y enriquecen el trabajo colectivo.	Un solo miembro del grupo realiza la tarea, lo cual empobrece el trabajo colectivo.	No se verifica colaboración de ningún tipo entre los miembros del grupo.

En ambos casos tanto los criterios como los instrumentos son compartidos con los alumnos desde el inicio de la secuencia, de manera que cada uno pueda organizar su trabajo de modo autónomo y ajustado a las expectativas. La rúbrica contiene niveles de calidad de desempeños e indicadores que sintetizan los aspectos más relevantes a tener en cuenta; estas características, combinadas con la estimulación de procesos cognitivos en los alumnos, les permiten adaptar su propio trabajo, reflexionar sobre él y redireccionar sus esfuerzos para colocarse en un nivel superior.

Tanto la escala como la matriz de valoración buscan hacer visibles y transparentes los criterios que diferencian un trabajo bueno de uno regular o excelente.

Bibliografía:

Acaso, M. (2013). *rEDUvolution*. Barcelona: Paidós.

Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal C. (2012). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (2014). "Prólogo". En: Anijovich, R. *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.

Castells, M. (1996). *La era de la información*. Madrid: Alianza.

Cornella, A. (2010). *Infoxicación*. (2ª ed.). Madrid: Infonomía. Disponible en: http://www.infonomia.com/wp-content/uploads/2014/05/948_infoxicacion.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

DGCyE, Dirección General de Cultura y Educación (2010). *Diseño curricular para la Educación Secundaria. ES4. Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad*. La Plata: DGCyE. Disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/tic_4_final_web.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia en los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Moulier Boutang, Y. (2012). "Riqueza, propiedad, libertad y renta en el capitalismo cognitivo". En Blondeau, O., Dyer Whiteford, N., Vercellone, C., Kyrou, A., Corsani, A., Rullani, E., Moulier Boutang, Y. y Lazzarato, M. *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños. Disponible en: <http://www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/capitalismocognitivo.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Piscitelli A. (2011). *El paréntesis de Gutenberg*. Buenos Aires: Santillana.

Scolari, C. (2012). "¿Existe un canon transmedia? Una propuesta de obras." *Hipermediaciones*. Disponible en: <https://hipermediaciones.com/2012/08/03/el-canon-transmedia/>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

14. Urban Tribes (Tribus urbanas)

Virginia Celina Salvay

vsalvay@yahoo.com

Espacio curricular: Lengua extranjera: Inglés.

Destinatarios: La siguiente secuencia didáctica está destinada a alumnos de 3º año de la escuela Pro-A Laboulaye; corresponde a la primera unidad del programa y está basada en los contenidos curriculares de la provincia de Córdoba para dicho año.

Fundamentación: La escuela Experimental Pro-A tiene su énfasis en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; ofrece un plan de estudios que les permite a los egresados obtener el título de Bachiller en desarrollo de software. Es por ello que todas las secuencias que presentamos a nuestros estudiantes tienen un importante énfasis en el uso de las nuevas tecnologías.

Además es objetivo de la institución formar estudiantes con valores de respeto hacia el otro, y la diversidad de ideas y opiniones.

Se incluyen en la siguiente secuencia actividades que demuestran estos dos pilares, ya que la tecnología está presente en todas las actividades y el trabajo final tiene como objetivo la inclusión y el respeto por el que piensa diferente.

Contextualización: La secuencia didáctica que se presenta fue puesta en marcha durante los meses de marzo y abril del ciclo lectivo 2016. La respuesta de los estudiantes fue muy positiva ya que todos han participado con mucho entusiasmo y han podido realizar las actividades mostrando interés y motivación.

La secuencia pretende que los estudiantes conozcan y se relacionen con diferentes tribus urbanas de la Argentina y el mundo para poder incorporar nuevo vocabulario, expresiones y gramática en la segunda lengua, y también para aprender a entender, convivir y respetar “lo diferente”.

Propósitos o intencionalidades del docente:

- Facilitar actividades que permitan afianzar el vocabulario y estructuras gramaticales.
- Incentivar a los estudiantes a producir textos orales y escritos en la segunda lengua.
- Fomentar la lectura y la escucha para facilitar la interpretación de consignas orales y escritas en lengua extranjera (LE).
- Propiciar el desarrollo de habilidades de investigación utilizando adecuadamente diversos recursos digitales.
- Brindar un espacio adecuado para la práctica de las cuatro habilidades de la LE: lectura, escritura, oralidad y escucha.
- Fomentar la capacidad de trabajar en forma individual y colectiva afianzando así la idea de trabajo cooperativo.
- Promover el intercambio de ideas y el debate para expresar gustos y opiniones sobre aspectos sociales y culturales representados en las diferentes tribus urbanas.
- Fomentar el respeto a la diversidad.

Aprendizajes/contenidos que se abordan en la secuencia: Reconocimiento de diferentes subculturas. Uso de la segunda lengua para leer e investigar acerca de las costumbres, música,

ropa, gustos y actividades de las tribus urbanas. Uso de la segunda lengua para opinar sobre diferentes características de tribus urbanas. Uso de aplicaciones móviles y tecnológicas. Producción de textos y formulación de preguntas. Intercambio de ideas entre estudiantes del curso. Búsqueda de información en Internet.

Desarrollo de las actividades:

Actividad 1. En un primer momento se les muestra a los estudiantes cinco imágenes representativas de cinco tribus urbanas diferentes. Se analizan las fotografías.

Se comparten cinco fragmentos de canciones que corresponden a géneros musicales que escuchan las tribus urbanas mostradas en las imágenes.

Se les pide a los estudiantes que unan los fragmentos de canciones con alguna de las imágenes y que posteriormente expresen sus razones.

Para poder hacerlo, los estudiantes utilizan conocimientos previos y buscan en la *Web* el vocabulario que necesiten, así como también imágenes representativas de las diferentes tribus.

Al cabo de la actividad los estudiantes muestran y explican lo hallado.

Actividad 2. Se entrega un código QR a cada estudiante. Al decodificarlo utilizando la aplicación móvil *QR Droid*, los estudiantes se enteran de la tribu urbana con la que van a trabajar durante las próximas clases, así como también de sugerencias de páginas *Web* y actividades a realizar.

Los estudiantes se agrupan de a tres de acuerdo a las tribus urbanas asignadas. Si por alguna razón algún estudiante prefiere alguna tribu distinta a la que le tocó puede cambiarla con un compañero.

Actividad 3. Utilizando la aplicación *Mindomo*, cada grupo realiza un mapa mental con información sobre ropa, música, gustos, características especiales, ideología, entre otros, correspondientes a la tribu de la que se ocupa el equipo.

Actividad 4. Cada grupo formula preguntas que luego son presentadas a estudiantes de otros grupos. Las preguntas están relacionadas con la información que se encuentra en los mapas mentales.

Todos los grupos van llenando una grilla con la información obtenida, según un formato entregado por el docente.

Actividad 5. Cada grupo se viste con ropa representativa de la tribu y pasa al frente del aula o se ubica en el lugar que sus integrantes consideren apropiado dentro de la institución educativa (patio, salón). En ese momento, los miembros cuentan quiénes son, a qué tribu representan y responden las preguntas que los integrantes de los otros grupos han previsto.

Antes de cambiar sus ropas y durante el desarrollo de la actividad se sacan fotos que luego utilizan para realizar la última actividad.

Actividad 6. El cierre de la secuencia implica realizar una presentación utilizando *Powtoon*. Para poder integrar los conocimientos construidos, los estudiantes crean una historia en la que intervienen las diferentes tribus trabajadas, utilizando la grilla con información y las fotos tomadas el día de la presentación. Los videos son subidos a YouTube y el link a la plataforma de las escuelas Pro-A.

Recursos: Netbooks. Internet. Proyector. Celulares con Android. Plataforma virtual escuelas Pro-A. Reproductor de audio. Programas: *QR Droid*, lector de códigos QR para Android; *Mindomo*, software de creación de mapas mentales colaborativos en línea; *Powtoon*, software en línea que tiene como función crear videos y presentaciones animadas; *Wondershare*.

Sitios Web:

- https://en.wikipedia.org/wiki/Urban_Tribe
- www.islcollective.com
- https://www.youtube.com/results?search_query=urbantribesmusic
- <https://www.wondershare.es>

Formatos: Taller. Proyecto

Criterios de evaluación: Se evalúa cada una de las actividades desarrolladas durante la secuencia. También se realiza una evaluación individual al finalizar el proceso, utilizando el programa *Wondershare*: a partir de un texto sobre tribus urbanas, los estudiantes desarrollan las actividades: *true or false*, *multiple choice*, *word blank*, *matching*, *fill in the blanks* y *click map*. La evaluación es subida como un paquete SCROM a la plataforma de la escuela Pro-A.

Bibliografía del docente:

Escuela Experimental Pro-A (2015). *Programa Wondershare*. Córdoba, Argentina: Ministerio de Educación.

Red Provincial de Formación Continua (2016). *Introducción al aprendizaje móvil*. Córdoba, Argentina: Ministerio de Educación.

15. Vanguardias: la exquisitez de la palabra que da vida

María Eugenia Benvenuto y Melina Inés Condoluci

eugebenvenuto@gmail.com

melina.condoluci@gmail.com

Materia: Lengua y Literatura.

Destinatarios: alumnos de 5º año, Orientación en Computación. Escuela Técnica N° 26 *Confederación Suiza*, del Distrito Escolar N° 6, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Asignación horaria: 3 horas cátedra, una vez por semana.

Fundamentación: Como docentes, uno de nuestros principales intereses radica en fomentar la autonomía de los estudiantes en relación con la construcción del conocimiento. Y en dicho proceso consideramos fundamental que puedan nutrirse de otros estudiantes, abordajes, miradas.

Tal como propone Vigotsky, “el camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona” (1979, p. 56). De esta manera, reconstruir un objeto de conocimiento implica la interacción con otros sujetos; y es a partir de esa interacción que el aprendizaje se facilita y aprovecha en mayor medida.

La secuencia didáctica que proponemos en el presente escrito, trabaja con la pregunta como dispositivo pedagógico. Es la pregunta (¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué/ quiénes?, ¿desde cuándo?, ¿desde dónde?, ¿en relación con qué/ quiénes?) el punto de partida que da inicio al abordaje de los contenidos a estudiar, al planteamiento de una actividad y su posterior devolución y puesta en común.

Finalmente, las actividades diagramadas tienen como eje el cuestionamiento, la reflexión y el análisis, con el objeto de que ciertas prácticas de la lengua en uso (tanto literario como no literario) puedan observarse a través de su desnaturalización. Mediante la apelación al “extrañamiento”, concepto vinculado con la propia temática a abordar, se pretende que los estudiantes puedan tomar una posición activa frente a los contenidos a abordar, en lugar de vincularse con ellos desde una mera contemplación pasiva, que los mira y estudie desde ‘afuera’.

Contextualización: Si bien el eje temático a estudiar en la secuencia didáctica aquí propuesta implica considerable contenido teórico, se pretende descentrar la figura del docente y hacer especial hincapié en la producción de los estudiantes.

A partir de nuestra experiencia en el aula, hemos identificado el creciente desinterés de los estudiantes por las clases expositivas. La escucha y la atención en clase por parte de los alumnos son elementos con los que cada día resulta más difícil contar. En un marco donde la extensión de los videos que los adolescentes consumen y también producen en las redes sociales no supera el minuto, donde la atención se posa solo unos pocos segundos sobre alguna imagen, publicación o contenido en sus dispositivos móviles antes de hacer *scroll* sobre la pantalla, y el acceso a la información y la interacción con el otro se vuelven inmediatas, una explicación o exposición oral de diez o quince minutos resulta prácticamente inasible.

Es a partir de esta realidad o condición que nos proponemos encarar junto a los estudiantes los contenidos teóricos a través del hacer. Pensamos en estas secuencias como un hacer colectivo que involucra a todos los presentes en el aula y que tenga como objetivo final al

reacomodamiento de elementos y estructuras cognoscitivas a través de un aprendizaje significativo.

Formato didáctico: Para esta propuesta buscamos desarrollar la modalidad de taller, a través de la cual los estudiantes puedan explorar, investigar, hipotetizar y proponer nuevos modos de representación de los contenidos.

Propósitos: A partir de la premisa fundamental de que las situaciones de intercambio con el otro y de trabajo colectivo constituyen un ambiente propicio para que el aprendizaje se lleve a cabo y para construir conocimiento con un otro, se plantean los siguientes propósitos:

- Propiciar espacios de trabajo donde sea posible estudiar el lenguaje a partir de su desnaturalización.
- Brindar oportunidades para el desarrollo de una postura estética frente a la obra literaria.
- Favorecer la apropiación de las herramientas básicas de la comunicación académica.
- Incentivar la escritura creativa a través de la producción tanto individual como colectiva.
- Proponer actividades que posibiliten una sistematización activa por parte de los estudiantes de los contenidos a abordar.

Objetivos: Que los estudiantes puedan:

- Visibilizar y aprovechar activamente la modalidad de taller como medio para la apropiación de los contenidos curriculares.
- Construir el conocimiento a partir de la observación, la pregunta, el intercambio con el otro y la desautomatización de las prácticas del lenguaje.

Contenidos que se abordan:

Encuentro 1. *Noción de vanguardia en el arte del siglo XX.* Cuando se habla de discusión y reflexión sobre el arte en el siglo XX, es necesario remitirse a los movimientos de vanguardia. Los artistas de vanguardia son críticos de la cultura y de la sociedad en la que viven. Es por eso que lo que todas las vanguardias tienen en común es un intento de romper con las concepciones relacionadas con el arte que se habían mantenido hasta ese momento.

Experimentación con la palabra. Los artistas de vanguardia consideran que el arte no es un medio para reflejar la realidad: por el contrario, proponen que el lenguaje no es “transparente” ni constituye un “espejo” de lo real. El lenguaje es, para los vanguardistas, una lente que deforma la visión de las cosas, y esa lente puede tener consistencias diversas y variables.

Encuentro 2. *Concepto de extrañamiento.* Víctor Schklovski, representante del formalismo ruso, escuela crítica de principios del siglo XX, propone que la lengua cotidiana está automatizada, llena de lugares comunes. Frente a esto, la literatura es capaz de producir formas nuevas de decir que permiten desautomatizar no solo el lenguaje sino también la percepción. Este procedimiento literario, esencial de dicha disciplina, se denominó *extrañamiento*. El fin del arte desde esta perspectiva es ofrecer una sensación del objeto como visión y no como reconocimiento.

Noción de surrealismo. El surrealismo fue un movimiento de vanguardia que surgió en París. Su mentor fue el poeta André Breton, quien escribió dos manifiestos en los que define la esencia del movimiento. La preocupación fundamental del surrealismo era la libertad; en el terreno del arte esta preocupación buscó eliminar las trabas formales de la creación. Mediante el rescate de la imaginación onírica, los poetas surrealistas buscaron devolver el arte a la vida.

Noción de creacionismo. El creacionismo fue un movimiento de vanguardia encabezado por el poeta chileno Vicente Huidobro. El planteo creacionista postulaba que la poesía debe ser independiente del mundo externo y debe abandonar la imitación de la naturaleza.

Encuentros 3, 4, 5 y 6. *Características del surrealismo y principales representantes. Características del creacionismo y principales representantes.*

Desarrollo de las actividades:

Encuentro 1. Introducción a las vanguardias literarias

a. Actividades de inicio.

Presentación: La docente anuncia a los estudiantes la temática del nuevo eje a comenzar y asimismo hace una breve explicación acerca de la modalidad Taller, forma de trabajo a través de la cual serán abordados dichos contenidos. (10 minutos)

Lluvia de ideas: La docente divide el pizarrón en dos, escribe en el medio de uno de los sectores resultantes la palabra “Vanguardias” y les pregunta a los estudiantes qué es lo primero que se les viene a la mente al pensar en esta idea. A continuación, va anotando las palabras o frases que van surgiendo. Les dice a los chicos que guarden esas ideas en sus mentes para retomarlas más avanzada la clase. Deja la lluvia de ideas escrita en el sector de pizarrón usado. (10 minutos)

Punteo de temas a abordar: En el sector libre del pizarrón la docente elabora un esquema conceptual que presente una síntesis de los contenidos a trabajar durante la unidad, al tiempo que va haciendo mención de ellos y del orden en que se los va a abordar. Sugiere a los estudiantes tomar apunte de esto en sus cuadernos/netbooks/carpetas. (5 minutos)

b. Actividades de desarrollo

Cadáver exquisito: La docente anuncia a los estudiantes que jugarán un pequeño juego llamado “El cadáver exquisito”. Cuenta brevemente el origen de este juego y de su nombre, su utilización por parte de escritores surrealistas bajo el mandato de que la poesía debe ser hecha por todos y no por uno solo y de que el juego permitía revelar la realidad inconsciente de la personalidad colectiva. Entonces se les propone a los chicos dividirse en dos grupos o bandos de igual cantidad de integrantes y ubicar sus bancos de manera tal que conformen dos semicírculos. Así, realizan una suerte de “competencia exquisita”: el equipo que logra completar primero su poema colectivo, es el ganador. Se explican las reglas del juego y se larga la primera vuelta. La profesora lee en voz alta las producciones resultantes. Dependiendo el entusiasmo de los estudiantes, se realiza la “revancha” para el equipo no ganador. (15 minutos)

Círculo de escritura colectiva: Al regresar del recreo se propone a los alumnos disponer sus bancos de manera tal que formen un círculo completo. La docente pone una mesa en el centro de dicho círculo, sobre la que ubica imágenes varias, de distintas índoles. Les cuenta a los chicos que ahora realizarán una nueva actividad de escritura y que para eso, deben acercarse a la mesa y elegir una imagen que les guste. Luego de que todos hayan elegido la suya, la docente les reparte una hoja en blanco a cada uno y les pide que escriban en un margen de ella su nombre, así como también, que peguen en ella la imagen en una punta. A continuación, les pide que escriban en la hoja un color que les inspire la imagen y, al terminar, que le pasen su hoja al compañero de la derecha. Repitiendo el mismo proceso con las hojas e imágenes que van recibiendo, los alumnos escriben a partir de la imagen y lo que esta les transmite: un clima, un momento del día, un sabor, un momento o etapa de la vida, un ruido, música o sonido, un aroma o perfume y una onomatopeya. Luego buscan al compañero que eligió la imagen que tienen finalmente en sus manos y se la devuelven junto con la hoja. Regresan a sus lugares. Ahora la

profesora les propone escribir a partir de lo que la imagen les inspiró tanto a ellos mismos como a sus compañeros un texto; va a ser una producción de cualquier índole, tipo y género, pero que incluirá textualmente las palabras escritas en la hoja. No necesariamente en orden, pero sí tal cual están escritas. Luego de que todos los estudiantes han terminado, cada uno comparte su texto leyéndolo en voz alta y mostrando la imagen elegida. (35 minutos)

Reflexión: La docente pregunta a los estudiantes qué cosas en común encuentran entre las dos actividades de escritura realizadas. Luego de escuchar sus opiniones, retoma la lluvia de ideas realizada al comienzo de la clase y explica que los movimientos de vanguardias, en pos de lograr su cometido de romper con las convenciones vigentes en el ámbito del arte, se valen, entre otros, de un recurso en particular: el de la experimentación. (10 minutos)

La experimentación en el lenguaje: La docente explica dicho concepto y simultáneamente realiza algunas anotaciones acerca de lo que va diciendo, en el pizarrón (utiliza el sector donde se encontraba el esquema conceptual, sin borrar la lluvia de ideas). Luego pone de ejemplo a Oliverio Girondo y lee en voz alta el poema Es la baba. A continuación, les pregunta a los estudiantes: ¿Qué les pareció el poema? ¿Cómo se describe “la baba”? ¿En qué sentidos podríamos decir que en el poema hay una experimentación con el lenguaje? Realizan en conjunto con el grupo una breve reflexión conducida por la docente. (30 minutos)

c. Actividades de cierre. La profesora concluye la clase preguntando si alguien tiene algún comentario, pregunta o consulta que hacer. Luego pide a los alumnos que le entreguen sus producciones escritas realizadas durante la clase y encomienda a uno de los estudiantes buscar para la clase próxima información acerca de Oliverio Girondo. (5 minutos)

Recursos: Hojas en blanco. Imágenes.

Encuentro 2. Procedimiento de extrañamiento. Surrealismo y creacionismo

a. Actividades de inicio

Presentación: La docente saluda a los alumnos y hace en conjunto con ellos, mediante preguntas alusivas, un repaso oral de las actividades y temas abordados en la clase anterior. (7 minutos)

Pequeña exposición oral a cargo de un alumno: La docente recuerda que uno de los estudiantes tenía como tarea buscar para la presente clase una reseña biográfica acerca de Oliverio Girondo. Luego da lugar al estudiante a presentar su pequeña exposición. (8 minutos)

b. Actividades de desarrollo

Disparador audiovisual: La docente les pregunta a los estudiantes si conocen la película Medianoche en París (2011. Dirección de Woody Allen. Estados Unidos y España). Hace una breve reseña acerca de la trama y luego de alistar la pantalla digital les anuncia que verán un pequeño fragmento de la obra (Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=caUijJ8D4Kl>). También introduce a los personajes que aparecen en la escena: Salvador Dalí, Luis Buñuel y Man Ray. Al finalizar la reproducción del fragmento, la docente lo comenta con los estudiantes y hace especial énfasis en las referencias de la película hacia el surrealismo. Anota en el pizarrón las palabras o frases que van surgiendo de la conversación. Encarga a un estudiante buscar la definición y posibles acepciones de la palabra “vanguardia” para la próxima clase. (15 minutos)

Primer análisis de poemas: Se entrega a cada alumno una copia de los poemas Arte poética, de Vicente Huidobro y Poema 23, de Alejandra Pizarnik. A continuación, pide a que un estudiante busque en su celular rápidamente quién fue Vicente Huidobro y quién Alejandra Pizarnik. Ambos

alumnos comentan brevemente lo encontrado. (10 minutos) Al regresar del recreo, se les propone leer con atención los poemas dados en la hora anterior. Luego de unos minutos, la docente plantea los siguientes interrogantes, a los estudiantes, para reflexionar sobre ellos y comentarlos de manera oral: ¿Qué les parecieron los poemas leídos? ¿A qué sentidos apela el Yo Lírico en el poema Arte poética? ¿Cómo se describe la función del poeta? ¿Cómo refiere a la palabra? ¿Qué importancia y qué función se le da? ¿Encuentran alguna similitud entre este poema y el de Alejandra Pizarnik? ¿Qué elementos se retoman en uno y otro? ¿Qué diferencias encuentran? ¿En qué radica el “desafío” mencionado por el Yo Poético de este segundo poema? ¿Por qué piensan que califica a esa acción como un desafío? (15 minutos)

Concepto de extrañamiento: Al finalizar el diálogo acerca de los poemas dados, la docente introduce el concepto de extrañamiento a partir de las diferentes interpretaciones de los estudiantes. Lo explica y pide a los alumnos que tomen apuntes de ello. Luego pregunta: ¿Qué ejemplos de extrañamiento podemos encontrar en los poemas que leímos? (20 minutos)

Surrealismo y creacionismo. Lectura y comprensión: La docente anuncia a continuación va a realizarse una actividad grupal. Para la división en grupos, se emplea una dinámica lúdica: la docente reparte a los estudiantes un papelito al azar que contiene fragmentos pertenecientes a los poemas leídos y a los diálogos del film visualizado. Se les pide a los alumnos que se reúnan junto con quienes consideren que, a partir del papel que les ha tocado en suerte, podrían ser parte del mismo grupo. Pueden recorrer el aula para buscar a sus compañeros y luego agruparse en cualquier sector de esta. Una vez que los grupos se han confirmado, la docente pregunta: ¿Cuál creen que fue el criterio de agrupamiento? Luego de dialogar con los estudiantes sobre sus respuestas, vuelve a interrogarlos: Entonces, de acuerdo con los fragmentos de poemas o de la película que les tocaron, ¿a qué movimiento de vanguardia de los que vimos piensan que representará su grupo? (10 minutos) A continuación, explica la consigna de trabajo: cada grupo investigará sobre el movimiento vanguardista que le ha tocado y luego realizará una exposición de lo trabajado que tendrá ciertas particularidades. Para ello entrega a cada grupo una *Hoja de ruta* que leen todos juntos a continuación.

Hoja de ruta Un grupo *avant-garde*

Imaginen que su grupo forma parte de una de las corrientes de vanguardia estudiadas: creacionismo y surrealismo. En tanto vanguardistas, deberán actuar como tales, realizar producciones acordes y fijar una posición con respecto al arte literario que defienda la corriente de vanguardia que representan. Para ello, se propone la presente “hoja de ruta” con diferentes pasos/etapas.

1. Investigar. Busquen información acerca del surrealismo o del creacionismo, según les haya tocado.

Tengan en cuenta:

– Seleccionar fuentes (digitales o en papel) confiables. Algunas sugeridas:

En papel: Aguirre, R. (1983). *Las poéticas del siglo XX*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas; Braccini, G. y otros. (1994). *Literatura Argentina e Hispanoamericana*. Buenos Aires: Santillana; Sampayo, R. y otros. (2016). *Literatura V*. Buenos Aires: Mandioca.

Digitales: <https://www.vicentehuidobro.uchile.cl/manifiesto1.htm> ;
<http://www.um.es/aulasenor/saavedrafajardo/trabajos/vanguardias.pdf> ;

[https://www.academia.edu/12935227/Mario_De_Michelli - Las vanguardias art% C3% ADsticas del siglo XX](https://www.academia.edu/12935227/Mario_De_Michelli_-_Las_vanguardias_art%C3%ADsticas_del_siglo_XX) ; <http://literaturach12.blogspot.com.ar> .

- Cotejar la información que van encontrando para verificar su pertinencia y para no repetirse.
- Buscar en el diccionario términos que desconozcan e investigar sobre representantes que se mencionen del movimiento que les haya tocado.

2. Diagramar la presentación. Dado que la información recabada no puede ser presentada como una mera exposición, deberán pensar de qué otra forma podrán dar cuenta de lo investigado. Podrán valerse de programas como Power Point y Prezi, realizar una pintura, un breve cortometraje, una dramatización, un debate o cualquier otra expresión que elijan.

Recuerden que para este paso solo contarán con dos encuentros; en caso de que la opción elegida requiera mayor tiempo de producción, podrán adelantar trabajo en sus hogares.

3. Preparar la evaluación. Deberán elaborar un cuestionario para los compañeros que están en el otro grupo, que pueda servir para evaluar los contenidos que ustedes expusieron. Deberán contemplar en el cuestionario (alrededor de 5 consignas) los conceptos que utilizaron en la exposición.

4. Exponer lo investigado. ¡Llegó la hora de exponer! No olviden aprontar materiales, organizarse en el grupo para la división de tareas y hacer un repaso previo de la presentación.

5. Evaluar lo aprendido. Dado que deberán dar cuenta de los contenidos presentados por el otro grupo de trabajo, será necesario que durante dicha presentación realicen una escucha atenta y tomen apuntes. La resolución del cuestionario elaborado por cada grupo deberá ser individual.

La docente explica en sumo detalle cada una de las consignas propuestas, ya que son varias y se trata de un trabajo extenso. Es necesario que los estudiantes comprendan que este se llevará a cabo en etapas durante las clases subsiguientes y que, para tal objetivo, deberán ir cumpliendo con los materiales y plazos solicitados. Asimismo, responde dudas y consultas que los alumnos puedan tener acerca de las actividades a realizar. (20 minutos)

c. Actividades de cierre. La docente pregunta a los estudiantes hasta dónde llegaron con la guía. Les pide que la traigan completa para la próxima clase, así pueden realizar la correspondiente puesta en común. También les avisa que pasará a corroborar que todos lo hayan hecho, pues esto también formará parte de su calificación. (5 minutos)

Recursos: DVD/TV/proyector. Escena de la película. Pendrive de la docente. Fotocopias de los poemas Arte Poética, de V. Huidobro, y Poema 23, de A. Pizarnik. Copias de la *Hoja de ruta*.

Encuentro 3. Introducción a las vanguardias literarias

a. Actividades de inicio.

Repaso: La docente recuerda a los estudiantes que esta es la primera clase del plan de trabajo presentado en el encuentro anterior. Les pide, luego, que se acomoden en grupos para comenzar a trabajar y que tengan siempre a mano, tanto en este como en los encuentros subsiguientes, la *Hoja de ruta*. Una vez acomodados los estudiantes, recorre los grupos para preguntar y registrar quiénes han traído información y a qué fuentes pertenecen. (5 minutos)

b. Actividades de desarrollo.

Lectura y selección: Los estudiantes ponen en común la información buscada y realizan una lectura, selección y organización de esta. La docente va coordinando esta actividad mediante sugerencias y respuesta a posibles consultas de los alumnos. (30 minutos)

Punteo de información: La docente pide a los estudiantes que realicen en una hoja un punteo, lista o enumeración de aquellas características y datos sobre el movimiento vanguardista que les ha tocado, que consideran deben incluirse sí o sí en sus futuras exposiciones.

Diagramación de la exposición: La docente propone ahora a los estudiantes pensar en ideas para su exposición, para lo que deben tener en cuenta: ¿qué van a hacer? ¿Qué materiales necesitarán y con cuáles ya saben que cuentan? ¿Utilizarán algún soporte digital? ¿Se dividirán las tareas? ¿Podrá ser realizado durante la clase o necesitarán tiempo extra en sus hogares? Los estudiantes anotan la idea brevemente – una o dos oraciones – en una hoja con los nombres de los integrantes del grupo, para dársela a la docente al final de la clase. (45 minutos)

c. Actividad de cierre. La docente registra lo trabajado por los estudiantes. Luego les recuerda que los dos encuentros próximos estarán destinados a comenzar con sus producciones para las exposiciones, por lo que será necesario que traigan no solo los materiales que vayan a necesitar para trabajar, sino también el punteo de información que realizaron. (10 minutos)

Encuentros 4 y 5. Introducción a las vanguardias literarias

a. Actividades de inicio. La docente pide a los estudiantes que se agrupen y apronten sus materiales para trabajar en sus producciones. Les recuerda que no pierdan de vista la Hoja de ruta ni el punteo de información que han realizado.

b. Actividades de desarrollo

Armado de presentaciones: Los estudiantes hacen uso de las horas de clase para preparar sus presentaciones. La docente recorre los grupos, responde posibles consultas y realiza sugerencias, en caso de ser necesario.

Armado de evaluaciones: Esta actividad tiene lugar en el Encuentro 5. Se destinan los últimos 40 minutos de clase a la preparación de un cuestionario de alrededor de cinco preguntas, que cada grupo prepara para evaluar a los integrantes del grupo restante. La docente sugiere que, para ello, retomen el punteo de “información priorizada” realizado y piensen en los distintos momentos que habrá en su exposición: las preguntas, por ejemplo, pueden tomar como referencia algún elemento de esta o reflexionar sobre alguna afirmación que se haya hecho.

c. Actividades de cierre. Al cierre de cada clase, la docente registra el trabajo realizado por cada grupo y les recuerda traer todos los materiales que necesiten para la clase próxima.

Encuentro 6. Introducción a las vanguardias literarias

a. Actividades de inicio. La docente da a los estudiantes un plazo de alrededor de 10 minutos para que, en grupos, ultimen detalles para la presentación. (10 minutos)

Transcurrido este tiempo, explica la modalidad de trabajo: mientras un grupo realiza su presentación, el otro escucha de manera atenta y, en lo posible, toma apuntes. Una vez finalizadas ambas presentaciones, se les da tiempo para realizar el cuestionario de evaluación ideado por cada grupo. Además, la docente retoma de la *Hoja de ruta* los criterios que se tendrán en cuenta para la evaluación del trabajo. (5 minutos)

b. Actividades de desarrollo

Presentaciones: Cada grupo lleva a cabo su presentación. Al finalizar ambas, la docente se toma un momento para realizar, entre todos, algunos comentarios acerca de las producciones. (40 minutos)

Evaluación: Cada grupo explica las consignas del cuestionario de evaluación que ha confeccionado. Luego de aclarar posibles dudas, ambos grupos proceden a su resolución. (30 minutos) Al finalizar, se lleva a cabo una puesta en común de las respuestas: primero se lee el cuestionario resuelto por un grupo, mientras que el otro “corrige”; y luego viceversa. Mientras tanto, la docente divide el pizarrón del aula en dos y bajo el título “Creacionismo” o “Surrealismo”, va anotando, según corresponda, ideas, conceptos, afirmaciones que vayan surgiendo de la puesta en común. Pide a los estudiantes que lo registren también en sus carpetas. (30 minutos)

c. Actividades de cierre. La docente pregunta a los estudiantes qué les pareció la actividad, si la consideraron provechosa o no y por qué. Toma registro de sus respuestas. (5 minutos)

Evaluación:

Encuentro 1. La docente realiza una evaluación de proceso durante el desarrollo de la clase y las intervenciones que los estudiantes hagan. Asimismo se lleva todas las producciones escritas realizadas en clase.

Encuentro 2. La docente realiza una evaluación de proceso durante el desarrollo de la clase y las intervenciones que los estudiantes hagan.

Encuentros 3, 4 y 5. La docente realiza una evaluación de proceso durante el desarrollo de las clases mediante el registro de asistencia, aporte de material, trabajo y desenvolvimiento de cada estudiante en su grupo.

Encuentro 6. La docente evalúa las exposiciones de los estudiantes y la posterior resolución del cuestionario propuesto por cada grupo. El trabajo, en su totalidad, lleva una calificación numérica grupal y una individual, que se promedian. Para tal fin, tiene en cuenta los siguientes criterios:

- cumplimiento en tiempo y forma con la propuesta de trabajo para cada encuentro (materiales, trabajo en clase);
- asistencia de los integrantes del grupo a cada encuentro;
- pertinencia teórica de lo expuesto;
- creatividad en la resolución de las consignas;
- escucha atenta de los compañeros;
- organización grupal.

Bibliografía del docente:

Aguirre, R. (1983). *Las poéticas del siglo XX*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas.

Mignolo, W. (1982). *La figura del poeta en la lírica de vanguardia*. En Revista iberoamericana (118-119) 131-148. Disponible en:

<http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/download/3688/3859?iframe=true&width=95%&height=95%>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

Bibliografía del estudiante:

Girondo, O. (1999). Es la baba. En Antelo, R. (comp.) *Obra completa*. Santiago de Chile: ALLCA XX.

Huidobro, V. (1964). Arte poética. En *Obras completas*. Santiago de Chile: Zig-Zag.

Pizarnik, A. (2011). Poema 23. En Becció, A. (ed.) *Poesía completa*. Buenos Aires: Lumen.

16. You say latino

Lucía Ponce

luciaponce_92@hotmail.com

Materia: Lengua Extranjera: Inglés.

Destinatarios: alumnos de 2º año de Educación Secundaria Básica. Escuela ESS N°6 “Esteban Echeverría”, ciudad de Pergamino, Provincia de Buenos Aires.

Fundamentación: En el siglo XXI, la comunicación ha sido modificada en varios aspectos a consecuencia del avance de las nuevas tecnologías y, especialmente, de las redes sociales. Al respecto, Kumaradivelu (2003), profesor de lingüística define a la era de la globalización como “un colapso de tiempo, espacio y fronteras”. Por esto, las nuevas tecnologías facilitan el intercambio de ideas, alrededor del mundo y nuestros estudiantes no solo son testigos de este fenómeno, además están inmersos en esta era tecnológica, explorando y aprendiendo al mismo ritmo en el que avanzan. Redes sociales como Youtube y juegos vía red son la clara evidencia de que los adolescentes están expuestos a un ámbito comunicativo caracterizado por su variedad cultural.

La enseñanza de Lengua Extranjera como un fin comunicativo no debe estar alejada a esta realidad. Es necesario emplear estrategias a fin de que el alumno desarrolle habilidades que le permitan desenvolverse en la sociedad: tolerancia, entendimiento, empatía hacia las demás personas y la cultura a la que estas pertenecen. Con estas prioridades, la dimensión intercultural aplicada en la enseñanza de una lengua extranjera tiene como objetivo educar a los alumnos como locutores interculturales o mediadores capaces de sobrellevar los desafíos de una sociedad intercultural, porque los estudiantes deben ser capaces de lidiar con la complejidad que implica estar en contacto con diversas culturas e identidades.

Byram (1997) establece los diferentes puntos en los que los docentes debemos enfocarnos. Un locutor intercultural debe ser capaz de entender que a pesar del hecho de que las creencias, valores y conducta de un individuo son condicionadas por su lugar de origen, también existen identidades ocultas dentro de una cultura. Esto conlleva a los estereotipos y lo que Byram denomina como “simplificación”. Es decir, el proceso en el que una persona es categorizada en una única identidad basándose en su lugar de origen.

Con el fin de facilitar la interacción con otras culturas y adquirir el respeto hacia lo desconocido, este autor propone trabajar en tres aspectos primordiales del proceso de enseñanza. Como primera instancia, sugiere que el alumno construya actitudes interculturales como curiosidad y predisposición para adquirir conocimientos no solo sobre una cultura ajena sino también sobre su cultura natal. En segunda instancia, es necesario generar tareas en el aula que le permitan al alumno adquirir conocimiento sobre “procesos sociales” (Byram, 1997): conocer las perspectivas de otras personas hacia nuestra propia cultura. Los estudiantes necesitan comprender que, en una sociedad caracterizada por una pluralidad cultural, pueden surgir múltiples entendimientos e interpretaciones. Por último, la exposición hacia otras culturas implica que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan no solo interpretar textos de otras culturas sino también habilidades que le permitan interactuar mientras descubren características sobre su propia cultura al mismo tiempo que aprenden sobre una nueva.

Contextualización: La secuencia descrita pertenece a una de las tres unidades que conforman el proyecto *Latin American Beauty*. El proyecto tiene como propósito principal el de ayudar a

alumnos a construir capacidades que les permitan convivir y desenvolverse en un contexto de diversidad cultural, integrando la diversidad de culturas que conviven en América Latina. Dicho proyecto se basa en el desarrollo de “competencias interculturales” en el aula y se enmarca en el enfoque AICLE –Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras– y en la lectura como una “construcción del significado”.

En primera instancia, el enfoque AICLE propuesto en el Diseño Curricular (DGCyE, 2007) refiere al uso de una lengua extranjera mientras se aprende sobre contenidos de otras áreas y viceversa. La inclusión de contenido favorece la resolución de tareas en otro idioma porque, a través de este proceso, los estudiantes adquieren las herramientas necesarias para aprender una lengua mediante la reflexión de, en este caso en particular, las diferentes culturas en Latinoamérica. Trabajar con contenidos de otras materias permite la contextualización de la lengua extranjera y, por tanto, su uso significativo. Las tareas de la secuencia son pensadas con el objetivo de ayudar al alumno a que use la lengua con un propósito, resolviendo tareas, dejando de lado el aprendizaje de exponentes lingüísticos sueltos.

Una vez establecido el contexto se comienza a trabajar a través de textos auténticos, en este caso sobre otras culturas. El propósito es lograr que el alumno se apropie del texto y arribe a un análisis que facilita la comprensión y permite que los estudiantes desarrollen tolerancia ya que incluye un debate en el que los alumnos escuchan y aceptan las ideas de sus compañeros, lo que permite una situación comunicativa entre pares.

Propósitos del docente:

- Ayudar al alumno a explorar diferentes opiniones en el trabajo con textos.
- Proponer el análisis de las consecuencias que conllevan los estereotipos y la simplificación.
- Promover el proceso de compartir conocimientos, creencias y valores a través del debate.

Objetivos:

- Leer e interpretar diferentes textos sobre diversas culturas que conforman Latinoamérica.
- Usar la lengua para establecer la diferencia entre los términos hispano y latino.
- Usar la lengua en diferentes contextos para hablar sobre las características de América Latina.
- Hablar sobre el mensaje que el comic *You Say Latino* trasmite.
- Usar la lengua para dar su opinión.

Aprendizaje y contenidos: Diferencia entre los términos hispano y latino. Características culturales y geográficas de Latinoamérica. Definición de estereotipo y el impacto que produce en las personas.

La secuencia tiene como punto disparador el cómic *You say Latino* (Terry Blas; <http://terryblas.tumblr.com/post/127090700499/my-you-say-latino-comic>). El texto permite su abordaje desde dos puntos de vista. En la primera parte se abordan las características geográficas y culturales de Latinoamérica desde la diferencia entre los términos *latino* e *hispano*. Los contenidos permiten al alumno reforzar su propia identidad a la vez que aprende sobre identidades pertenecientes a otras culturas. De esta manera, cada estudiante se acerca a *lo de otros* a la vez que aprende sobre *lo propio*.

En la segunda parte se trabaja con los estereotipos. Esta temática le permite al alumno transferir el contenido aprendido. Mediante la reflexión se convierte en un pensador crítico analizando de qué manera el estereotipo es representado en el cómic. Como tarea extra para emplear lo

aprendido y reflexionado, los alumnos realizan una investigación a fin de conocer más sobre diferentes países dejando de lado sus preconceptos.

Desarrollo de las tareas:

Parte 1. América Latina

1. Tareas de preparación. Estas tareas preparan al alumno para desenvolverse en las tareas principales, estableciendo una conexión entre sus conocimientos previos y los nuevos por aprender. En esta actividad inicial los alumnos se desarrollan como lectores que se posicionan fuera del texto, constituyendo un punto de vista estratégico en el intento de contextualizarlo y comprenderlo.

2. Previamente a la lectura, los alumnos opinan sobre la audiencia y el propósito del texto:

- *Who do you think is the intended audience?*
- *What do you think is the purpose of the comic? To inform / to entertain?*

3. Los estudiantes comentan sobre la primera viñeta de presentación de la historieta:

- *What country is it?*
- *Does it represent the boy's nationality? What do you think?*
- *Is the picture related to the word Latino?*

4. Tareas de recuperación de conocimientos previos. Los alumnos se posicionan fuera del texto empleando como estrategia la explicitación de sus conocimientos previos. Esta tarea es utilizada a modo de evaluación progresiva a lo largo de la secuencia didáctica y finaliza con el producto integrador de cierre.

Los alumnos realizan un *mind map* –red conceptual– con las principales ideas que ellos consideran que representan el concepto “latino”. El docente incentiva a los alumnos a reflexionar si ese concepto forma o no parte de su propia identidad. Los alumnos se basan en los componentes *locación geográfica* y *lengua natal*.

5. Tareas de comprensión lectora. Los alumnos leen el cómic y se aproximan al texto, comprendiendo su intención y su contenido. Se concentran en dos palabras: *latino* e *hispano*.

- *Have you ever heard both terms?*
- *Are they synonyms? What do you think?*

6. Los alumnos leen la viñeta completa y retoman la pregunta sobre el propósito del texto justificando su respuesta con una oración del cómic. Luego deciden si, de acuerdo con el autor y con lo escrito en la viñeta, los términos *latino* e *hispano* son sinónimos.

7. Tareas de aprendizaje de contenido y exponentes lingüísticos en una lengua extranjera. Los estudiantes trabajan, primeramente, con la definición de *latino* que provee el cómic:

- *“Latino is a term that is telling you about Geography. Latin America refers mostly to everything below the United States of America, including the Caribbean”.*

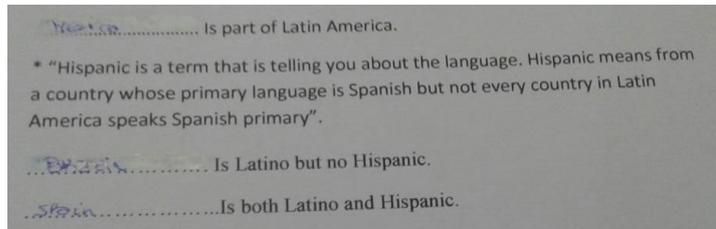
8. Guiándose con un mapa político, organizan la información establecida en la definición. Mencionan un país componente de Latinoamérica de acuerdo con el concepto y el mapa. Los alumnos usan el siguiente exponente lingüístico para responder:

- (Peru) is part of Latin America.

9. Repiten el mismo procedimiento con la definición de *hispano*:

- “Hispanic is a term that is telling you about the language. Hispanic means from a country whose primary language is Spanish but not every country in Latin America speaks Spanish primary”.

10. Mirando el mapa, nombran un país parte de Latinoamérica que también se considera hispano y otro que sea sólo latino. Durante la implementación de la secuencia se registra el error de una alumna que establece que España es un país latino e hispano. En esta instancia el error se considera como un paso más del aprendizaje y es debatido en clase junto a sus compañeros. De esta manera los alumnos aprenden a ser tolerantes ante el error y a las correcciones, especialmente de sus compañeros. Esto contribuye a que vayan transformándose en pensadores críticos e independientes en el proceso del aprendizaje.

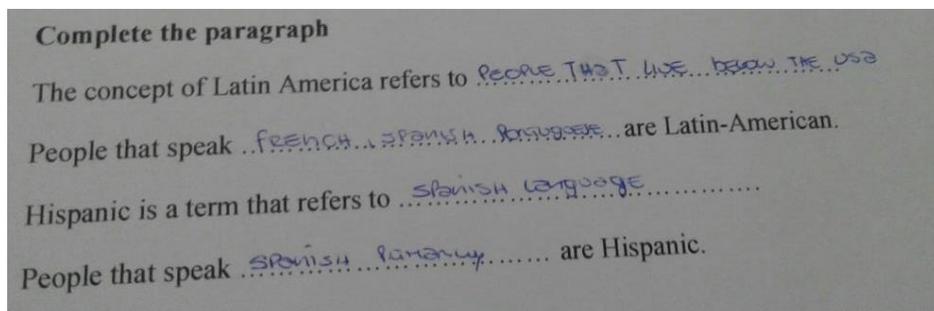


La imagen da cuenta del trabajo en el mapa político: con rojo los estudiantes marcaron los países latinos y con verde a España, considerado hispano por su lengua.

11. Tareas de integración y de evaluación. Durante esta etapa, los lectores reflexionan sobre el contenido trabajado. Los estudiantes leen las siguientes oraciones incorrectas para corregirlas guiándose con lo trabajado a partir del cómic y del mapa:

- Brazilian people are Latinos and Hispanic.
- All the people that live in Latin America are also Hispanic.
- People that live in the French Guyana are Latinos and also Hispanic.

12. Luego de la corrección y justificación de las oraciones, los estudiantes completan el siguiente párrafo:



Las tareas anteriores les aportaron estrategias y contenido suficientes para la elaboración de esta tarea, en la que transfieren el contenido aprendido y su entendimiento del propósito del uso de ciertas expresiones y exponentes lingüísticos.

13. Tarea de cierre. En esta última instancia de comprensión lectora, los estudiantes son capaces de juzgar y comentar lo aprendido e, inclusive, llevarlo y aplicarlo a su vida. Los alumnos retoman al *mind map* realizado a fin de comparar, contrastar e incorporar información de acuerdo con lo aprendido.

14. Los alumnos escriben un párrafo explicando cómo los términos latino e hispano forman parte de su identidad.

Parte 2. Estereotipos

15. Comprensión lectora. Se trabaja con una cita tomada del cómic:

- *“The terms Latino and Hispanic are actually not interchangeable.”*

Los estudiantes aplican lo aprendido, justificando y explicando oralmente y por escrito por qué los términos latino e hispano no pueden ser usados como sinónimos.

16. Los estudiantes se focalizan en una de las viñetas del cómic en la que la mamá de Terry, el protagonista, aclara que él no es mejicano. Organizan la información sobre Terry presentada en el cómic en la siguiente tabla:

<i>Terry's natal country</i>	
<i>Dad's natal country</i>	
<i>Mum's natal country</i>	
<i>Is Terry Latino?</i>	
<i>Is Terry Hispanic?</i>	

17. Luego de la corrección de los datos, justifican la respuesta:

- *Why Terry's mother say that he is not Mexican?*
- *He is not Mexican because ...*

18. Analizan de qué manera Terry se identifica y habla acerca de su identidad en el resto de las viñetas.

19. Los estudiantes resuelven el siguiente *multiple choice*:

Why does he say about his identity?

- *He considers himself a Latino.*
- *He considers himself to be Mexican.*
- *He doesn't consider himself American.*

How does he conclude his comic?

- *He concludes that he is Latino but not Hispanic.*
- *He concludes that he is both Latino and Hispanic.*
- *He concludes that he is Hispanic but not Latino.*

La selección de opciones es abierta a las diferentes opiniones de los alumnos. En esta instancia ponen en práctica sus habilidades interculturales, justificando sus ideas a través del texto y aceptando las posiciones de sus compañeros.

20. Los estudiantes analizan una viñeta en la que se registra este diálogo entre dos jóvenes:

- *I thought everyone who spoke Spanish was from Mexico!*
- *This is your first time outside of Sandy Utah, isn't it?*

Focalizan en el comentario de uno de los protagonistas y analizan si tiene una concepción inequívoca de los términos hispano y latino.

21. Luego, los estudiantes indagan en la definición de estereotipo del diccionario de Cambridge:

“To have a set idea about what a particular type of person is like, especially an idea that is wrong”

22. Los estudiantes debaten sobre cuál es la idea del personaje que afirma:

I thought everyone who spoke Spanish was from Mexico!

23. Corrigen la oración que forma parte del diálogo, de acuerdo con lo trabajado.

24. En un ejercicio de empatía, identifican qué sienten los demás personajes con respecto al estereotipo presentado en el comentario.

How do the girls feel?

- *Angry.*
- *Happy.*
- *They don't care.*
- *Upset.*

Why do you think they feel that way?

- *Because the boy is saying a wrong aspect of their identity.*
- *Because the boy think they are all Mexican.*
- *Because the boy knows nothing about their culture.*

Does terry feel identified with the girls?

25. Los alumnos reflexionan sobre los estereotipos que ellos mismos suelen tener respecto de otras culturas. Trabajan con material de un libro de texto en el que se reflejan hechos sobre la cultura brasileña y norteamericana que expresan estereotipos.

En grupo, deciden a qué cultura pertenecen los estereotipos y luego los unen con la posible respuesta de una persona perteneciente a una de esas culturas.

26. A fin de profundizar sus conocimientos los alumnos realizan una investigación sobre aspectos generales de la cultura de esos países para corroborar y debatir si ellos también tenían los mismos conceptos erróneos.

27. Tarea de cierre. Los alumnos escriben sobre estereotipos que algunas personas sostienen acerca de su propia cultura y cómo estos etiquetamientos los hacen sentir. Toman como guía las oraciones del texto anterior.

Monitoreo y evaluación de los aprendizajes: La evaluación implica un seguimiento que permite mejorar el desempeño del estudiante, no lo contrario.

En esta secuencia se evalúa a los alumnos de manera formativa. El criterio de evaluación, se basa en el marco de estudio de CLIL –*Content and language integrated learning*–, propuesto por Do Coyle (2008) quien propone evaluar cuatro aspectos del aprendizaje del alumno, nombrados como “Las cuatro c”.

- La primera “C” se refiere al contenido y considera qué progreso han experimentado los estudiantes durante el proceso de adquisición.
- La segunda “C” corresponde a cognición; evalúa el entendimiento y la capacidad del alumno para resolver problemas y aceptar desafíos reflexionando sobre los modos de autosuperarse. El error es considerado como un indicador del aprendizaje de los alumnos y da cuenta de las estrategias que como profesor debo tomar para ayudar a mis alumnos.
- La tercera “C” remite a comunicación, la capacidad del alumno de interactuar en otra lengua.
- La última “C” se conecta con cultura y tiene en cuenta cómo el alumno interactúa con textos de otras culturas y su capacidad para aceptar las diferentes opiniones.

Se utiliza una planilla en la que se evalúa al alumno de acuerdo con las cuatro C, la cual es adaptada a los contenidos de cada clase.

Bibliografía del profesor:

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

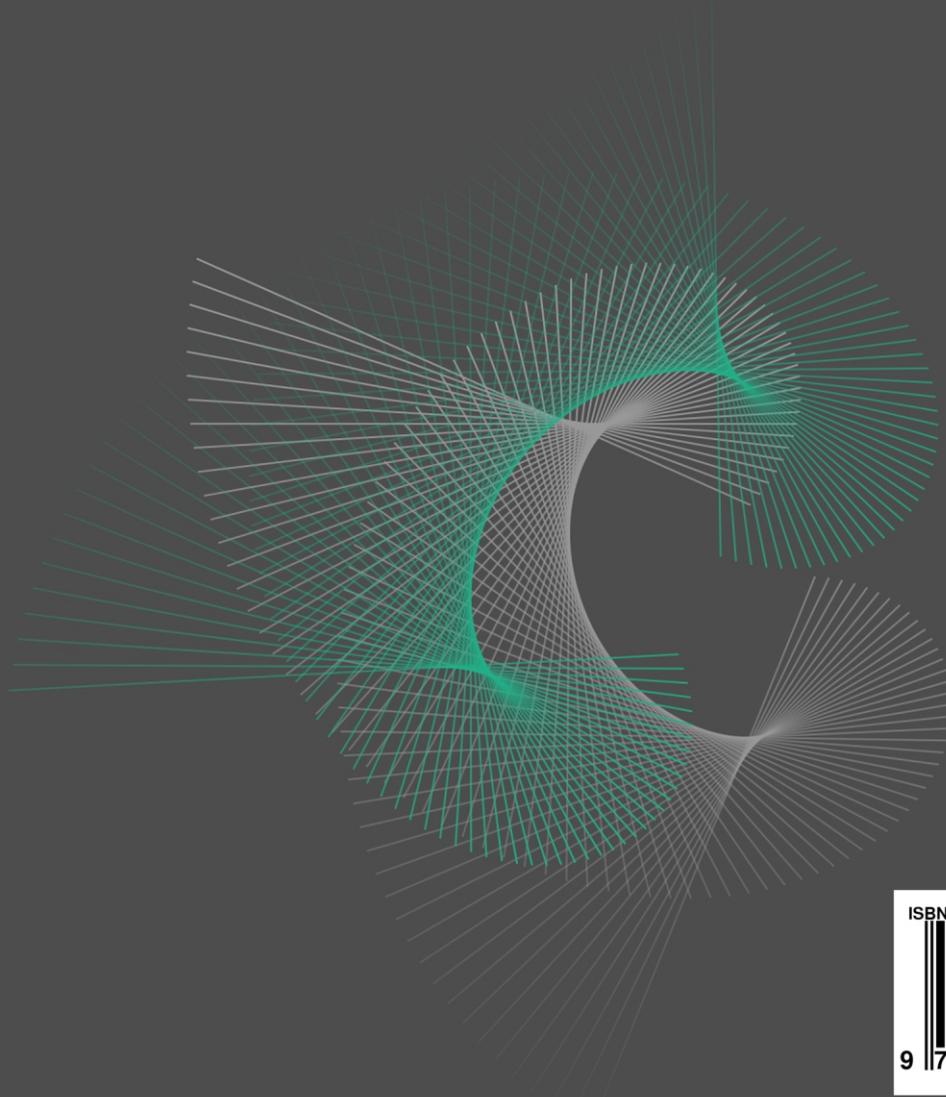
DGCyE, Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, Segundo año*. La Plata: DGCyE. Disponible en <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria2.pdf> Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Kelly D. (2007) *Reading Response, Activities with graphic organizers*. New York: Scholastic. Disponible en: <http://images.pcmac.org/Uploads/MadisonCityAL/MadisonCityAL/SubDepartments/DocumentsCategories/Documents/Reading%20Response%20Activities%20with%20Graphic%20Organizers.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods, Macro strategies for Language Teaching*. New Haven, USA: Yale University Press. Disponible en: http://www.ugr.es/~isanz/archivos_m3thodology/kumaravidelulibrocap1.pdf . Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Martin, J. y Nakayama, T. (2010). *Intercultural Communication in Contexts*. New York: McGraw-Hill. Disponible en: http://content.lms.sabis.sakarya.edu.tr/Uploads/65470/42678/intercultural_communication_in_context.pdf . Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Navés, T. y Muñoz, C. (2007). Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. IE-CLIL, Content and language integrated learning. Disponible en: https://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/other_languages/3Esp.pdf . Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.



comunicarte
Editorial

UCC UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CÓRDOBA
JESUITAS

Facultad de Educación