

# **BACHILLER EN ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN**

## **Fundamentación**

El actual contexto mundial se caracteriza, entre otras cosas, por un alto grado de competitividad, un creciente proceso de globalización acompañado por una serie de cambios rápidos y notables que abarcan la mayor parte de los aspectos de la vida social, económica y cultural de los países.

En Argentina particularmente, el pasaje del Estado- Nación con capacidad de organizar a una población en un territorio y de articular simbólicamente el conjunto de situaciones, al predominio del mercado con sus dinámicas de conexión que no aseguran sentido sino más bien un entorno desreglado, alteró los modos de organización social. La operatoria mercantil no es la articulación simbólica de dispositivos que producen identidad, sino la conexión aleatoria de nodos que exige nuevas formas de pensar y de transitar una subjetividad distinta, ya no institucional sino mediática, que responde a la imagen y a la opinión, a la velocidad y a la inmediatez, más que al saber y al conocimiento. El imperativo neoliberal plantea condiciones que varían continuamente, fragmentando, desintegrando los vínculos, priorizando los resultados por sobre los recorridos, prevaleciendo el consumidor por sobre el ciudadano, en un espacio y tiempo distinto, dispersos en medio de la fluidez<sup>1</sup>. La racionalidad económica del nuevo orden globalizado pone en riesgo principalmente al sujeto, diluyendo todo aquello que no se adapte a las demandas cambiantes del mercado.

La interdependencia y relaciones de influencia que se generan entonces entre los países a nivel mundial, constituyen las notas distintivas de los tiempos actuales. El rol de las personas, cualquiera sea el ámbito de desempeño, es mucho más activo y desafiante. De esta manera, es imprescindible, sobre todo para quienes tienen la inmensa responsabilidad de preparar a las generaciones más jóvenes, comprender la realidad desde una visión integradora que promueva aprendizajes más significativos, participativos y responsables.

En nuestro país la crisis del 2001, los lineamientos de la reconstrucción y el actual impacto de la crisis global sobre las políticas públicas, así como los distintos modelos de acumulación que se han sucedido, transformaron la relación Estado – sociedad civil y resignificaron el rol de las organizaciones sociales, los movimientos y las ONG's, su participación en los procesos de desarrollo local y la promoción de la economía social.

Más recientemente la crisis iniciada en Estados Unidos por un fuerte proceso especulativo financiero impactó bruscamente sobre el mundo globalizado generando una era de incertidumbre que no solo pone en cuestión los modelos económicos y reglas de juego financieras, sino que involucra una dimensión ética y política<sup>2</sup>. Este nuevo contexto, por un lado, deslegitima al mercado como mejor regulador, y por otro, habilita un planteo de construcción colectiva para un modelo de desarrollo cuyo objetivo sea una sociedad más justa y equilibrada que afirme sus rasgos identitarios con una visión estratégica integrada en sus distintos niveles: global, regional, nacional y local.

La sociedad mundial globalizada está conformada por un conjunto de organizaciones interrelacionadas e interdependientes entre sí. Por ello, cada organización requiere ampliar

---

<sup>1</sup> Lewkowicz, I; Cantarelli, M., *Del fragmento a la situación*, Grupo Doce, 2001

<sup>2</sup> Si bien EEUU es el gran responsable de este contexto de crisis, el impacto de sus consecuencias y el alto costo que esta representa en el nivel de empleo mundial en los distintos rubros productivos perjudica doblemente a países en desarrollo que deben enfrentarse a las medidas proteccionistas de las economías centrales y escenarios recesivos.

las dimensiones de análisis con una visión sistémica a la hora de solucionar sus propios problemas, entendiendo que las decisiones que tome impactarán en las demás de diversas maneras.

Este escenario mundial coincide además con un momento histórico particular de nuestro país y de gran parte de los países de la región como es la celebración del Bicentenario. Es precisamente un momento difícil, complejo y volátil, pero, a la vez, de rupturas, de cambios, oportuno para el debate y la reflexión para transformar la crisis global en oportunidad y habilitar desde el ámbito educativo, la formación de sujetos con espíritu crítico que puedan expresarse y logren sentido de pertenencia respecto de la comunidad, sus instituciones y los lazos sociales que en ellas se generan, actuando en ambientes abiertos y produciendo cambios en las dinámicas cotidianas.

Desde esta perspectiva, la educación promueve la comprensión de fenómenos complejos y globales como: el deterioro del equilibrio ecológico; la superpoblación del planeta, la supremacía de los mercados; el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, la responsabilidad en la construcción de una sociedad libre y democrática, entre otros no menos importantes. Esta concepción de la educación, entiende que la vida y las relaciones entre los seres en este planeta están conectadas entre sí de innumerables maneras, profundas e imperceptibles para los ciudadanos y por lo tanto, obliga a analizar los fenómenos complejos bajo una sensibilidad ecológica del desarrollo humano e integral de cada sujeto.

Para esto es indispensable reconocer de modo incluyente las diferentes historias y trayectorias de los estudiantes y los saberes de los que ellos son portadores promoviendo distintas formas de relación con el conocimiento y diferentes recorridos de aprendizajes sin exclusiones, que incorporen tiempos y espacios de participación activa de distintos actores educativos, entendiendo que la inclusión de las diferencias enriquece la formación de identidades.

Hoy las coordenadas de la tarea escolar no son las mismas que aquellas que permitían operar en tiempos estables. Las relaciones sociales no preexisten con la solidez que en otras épocas posibilitaba organizar la sociedad, sino que la vida de estudiantes y docentes transcurre en ámbitos con débil entramado institucional y profundos procesos de individualización, de disolución del sentido de comunidad, inmersos en lógicas del mercado, del consumo y de la pantalla, carente de un sistema de referencias que marque las trayectorias individuales permitiendo la constitución de un sujeto socialmente reconocido. En este contexto, el sistema escolar y sus dispositivos, no aseguran en el sujeto la inscripción de marcas identitarias. Es preciso pensar y construir con todos los actores involucrados, otra posición que inscriba las prácticas educativas en las transformaciones amplias y profundas que requiere la experiencia escolar y la institución de ciudadanía, con el propósito de brindar múltiples oportunidades para apropiarse del acervo cultural y social, de sus modos de construcción y sus vínculos, que consoliden desde lo común lo colectivo.

En las escuelas, el proyecto educativo institucional debe priorizar las problemáticas de la exclusión proponiendo estrategias interdisciplinarias, ampliando tiempos y espacios escolares de construcción colectiva, articulando con experiencias formativas extracurriculares que permitan impulsar un proceso socializador de los adolescentes y jóvenes tendiente a formar sujetos de derecho incluidos en procesos democráticos que sean protagonistas de su propia educación y su particular proyecto de vida.

Estas consideraciones exigen al Sistema Educativo ir más allá de una mera actualización de contenidos. La complejidad social y económica actual, requiere que la propuesta educativa brinde una sólida formación que permita a los estudiantes la apertura de nuevos caminos para operar y ser partícipes activos de la realidad social. Desde esta perspectiva, resulta

clave formar personas solidarias, democráticas, flexibles, capaces de relacionar, organizar, explicar, integrar, transformar y transferir los nuevos saberes a diversas situaciones.

Desde el Marco Teórico del Diseño Curricular de la Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina se enfatiza la concepción de aprendizaje que propone complejizar lo lineal para desnaturalizado. “Pensar es experimentar, problematizar, crear hipótesis prácticas cuya eficacia se exprese en la capacidad de afectar situaciones, modos de relación<sup>3</sup>”. Como docentes es primordial conocer en qué suelo estamos, sobre qué condiciones intervenimos para poder componer un vínculo educativo que permita modificar la trama de relaciones de la que formamos parte, en pos de constituir un lazo social que nos identifique y nos incluya como comunidad. Precisamente es la escuela el lugar propicio para movilizar, afectar a través del encuentro con una propuesta educativa que revaloriza la pregunta, la curiosidad y el lugar de la palabra plena de significado como oportunidad para: construir en la vulnerabilidad, hacer lugar en ese espacio al sujeto y sus vínculos, y potenciar el colectivo escolar. Es cierto que una cultura institucional que promueva el reconocimiento de los logros estimula el “hacer”, y el trabajar en un buen clima institucional permite afrontar nuevos desafíos en aras de construir un futuro mejor. Este trabajo institucional requiere acciones colectivas y sistemáticas, que re signifiquen las condiciones actuales como punto de partida para generar las condiciones de integración, participación y compromiso social que impulsa esta propuesta educativa inclusiva.

En el marco de este Ciclo Orientado, se sostiene que un sistema económico es una construcción de la sociedad en un tiempo histórico con características propias de los lazos y relaciones que tejen sus miembros, que varía en función de sus necesidades siendo influenciada por cambios permanentes del entorno.

Para analizar cómo la sociedad organiza esta estructura, compleja y dinámica, podemos distinguir tres subsistemas económicos que operan con lógicas distintas pero que necesariamente deben complementarse en un marco ético y responsable para lograr el desarrollo humano en todas sus dimensiones, con el afán de alcanzar una sociedad cohesionada, integrada y más justa para todos.

En uno de los subsistemas económicos, que denominamos público, interviene el Estado a través de políticas públicas orientadas a garantizar la participación democrática de todos los actores sociales y a fortalecer áreas vitales de la comunidad. En este sentido, el Estado funciona bajo la lógica del poder y la legitimación creando condiciones que posibiliten el bienestar social.

Por otra parte, opera un subsistema económico que llamamos privado, integrado por empresas de diversa índole, que cumplen el rol de producir bienes y servicios para la comunidad bajo la lógica de mercado y la racionalidad instrumental en sus decisiones. La finalidad de estas organizaciones es obtener lucro maximizando sus beneficios y, en este devenir, no siempre se priorizan las relaciones sociales. Entendemos desde esta orientación, que este proceso debe desarrollarse en armonía con la comunidad, con las personas y la naturaleza.

En este entramado de relaciones socio-productivas horizontales entre el sector público y el sector privado, encontramos una alternativa, basada en iniciativas de las personas en busca de la sostenibilidad socioeconómica, que emplea como recursos fundamentales la capacidad humana y sus relaciones. Este subsistema, difícil de teorizar y definir, integrado por organizaciones de la sociedad civil, es analizado por distintos autores y cada uno de

---

<sup>3</sup> Duschatzky, Silvia, *Post-Scriptum: Premisas, promesas, realidades*, Diplomatura Superior en Gestión Educativa, FLACSO, 2009.

ellos lo denomina en forma particular según sus perspectivas constituyendo distintos marcos de interpretación<sup>4</sup>. De este modo la economía social no es simplemente pensar en un nuevo recurso económico, sino reflexionar en la posibilidad de una nueva forma de inserción de la persona en la sociedad, configurando nuevas o distintas identidades en su propia trayectoria de vida.

Desde esta perspectiva planteamos la posibilidad de convivencia de diversos procesos económicos, en los cuales la economía social puede ocupar un rol junto al mercado y al sector público. Los tres subsistemas son parte de un todo y deben integrarse para potenciar los beneficios a toda la sociedad. Así es como el sector público necesita del subsistema empresarial, pues no se puede cimentar una sociedad próspera sin el factor económico. Pero también precisa la participación de las organizaciones de la sociedad civil, ya que constituyen canales de colaboración comunitaria para la mejor realización de los fines del Estado.

Por otro lado, el sector privado necesita que el Estado genere condiciones para su óptimo desarrollo, ya que debe apoyar la actividad económica procurando prosperidad y bienestar general. Las empresas que operan en este subsistema privado aportan información y recursos a la sociedad, constituyendo las organizaciones de la sociedad civil un nexo mediante el cual canalizan la ayuda a la comunidad en la que se desenvuelven.

Paralelamente, las organizaciones de la sociedad civil necesitan el apoyo y la promoción que les provee el Estado y, a su vez, también se enriquecen con las interrelaciones recíprocas que establecen con el subsistema privado.

En este marco, el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria Rionegrina, específicamente la Orientación “Economía y Administración”, intenta dar respuestas a las demandas actuales a través de la articulación y profundización de tres ejes conceptuales: organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil que integran los subsistemas económicos referidos anteriormente. En ellos se orientan, focalizan, integran y desarrollan un conjunto de problemáticas y aspectos pertenecientes a diversos campos del conocimiento, de modo que los estudiantes puedan entender, participar, intervenir y operar en ellos, además de establecer las relaciones necesarias para contextualizarlos sistémicamente y ser protagonistas en cada una de las realidades organizacionales complejas en las que se desenvuelven.

Por ello, la intencionalidad de esta Orientación pretende que los estudiantes comprendan el fenómeno organizacional como una característica notoria del presente siglo que posibilita una construcción colectiva en pos de una transformación social.

Para todos los espacios curriculares se considera prioritario incluir los siguientes ejes transversales: economía ecológica, responsabilidad social, resignificación de espacios de participación y tecnologías.

Para cuarto año se propone abordar fenómenos económicos relevantes que atraviesan a los tres subsistemas referidos anteriormente destacando entre ellos los siguientes ejes organizadores: actividad económica, producción, trabajo, economías regionales, y sus relaciones con la sociedad.

---

<sup>4</sup> De Piero, Sergio: *Políticas sociales: organizaciones e intervención desde la sociedad civil*, FLACSO, 2009...”optamos por una denominación abierta de la sociedad civil, con eje en las organizaciones... Lo que se presenta con claridad es que no hay una sola definición que abarque la complejidad del entramado social, de lo que no es Estado ni mercado”.

Uno de los espacios es “Economía”, donde se abordan problemáticas que posibilitan la comprensión de la realidad económica compleja y sus interrelaciones desde el contexto social en el que se originan, incorporando un análisis de la dimensión cualitativa que se articula en forma horizontal y vertical con los otros espacios curriculares, a fin de poder pensar y construir un perfil productivo local inclusivo.

En este sentido, pensar las teorías del desarrollo local, las estrategias y herramientas del mismo, las experiencias de economías regionales, microrregiones, asociaciones de municipios, las relaciones interjurisdiccionales, exigen analizar lo local con lo global, atravesado por políticas públicas de los distintos niveles de gobierno.

Otro pilar en esta orientación lo conforma el espacio curricular “Análisis Organizacional”. Desde un enfoque sistémico concebimos a las organizaciones como sistemas sociales abiertos integrados en forma deliberada por personas y grupos de personas que, bajo un marco de referencia determinado, implementan un proceso de transformación utilizando recursos que obtienen del medio y les agregan valor dando respuestas a las necesidades de la sociedad.

El análisis de las organizaciones exige no solo comprender la constitución interna de cada una de ellas, sino también abordar la interacción dinámica que mantienen con el entorno y las relaciones de influencia recíproca en un tiempo y contexto determinado en los cuales se producen.

La articulación de todos los elementos que conforman el sistema organizacional demanda, debido a su creciente complejidad, una labor de gestión efectiva, que implica la aplicación de procesos administrativos de decisión, planeamiento, coordinación, ejecución y evaluación sobre las personas que trabajan en la organización. Así entendida, la gestión constituye un área de conocimiento, un modo de pensar y un hacer particular tendiente a favorecer el logro de los objetivos planteados inicialmente por la organización en el marco de un contexto social más amplio.

Sin embargo, el proceso de toma de decisiones vinculadas a la tarea de gestión, requiere del conocimiento y el manejo de información relevante. El estudiante, como miembro de una organización o agente externo a la misma, deberá analizar diferentes tipos de información, sus fuentes, y características principales para comprender el proceso mediante el cual los datos relevados son transformados en información útil, a través de mecanismos de ordenamiento y procesamiento que agregan valor.

Pensando satisfacer estas necesidades de información se incorpora como espacio curricular “Sistemas de Información Contable”. En este marco, conceptualizamos a la contabilidad como ciencia asociada a dar respuestas a situaciones complejas y dinámicas, e integrada a un sistema de información, y no como una técnica de carácter meramente instrumental. Así, este espacio curricular enfatiza el estudio y análisis de la información contable concebido como un proceso continuo al servicio de la toma de decisiones de los usuarios internos y externos de dicha información. De esta forma, desarrolla un lenguaje y un procedimiento técnico de validez y aplicación universal que permite codificar con el objeto de aprehender la realidad compleja y diversificada de las organizaciones.

El funcionamiento operativo de las organizaciones y las relaciones que se generan entre los miembros de una organización y con terceros son regulados a través de un marco jurídico normativo nacional, provincial y municipal: legal, tributario, societario, previsional, laboral, informático, ambiental, entre otros.

Para abordar estas temáticas, se incluye el espacio curricular denominado “Análisis de la Legislación Organizacional” tendiente a que el alumno reconozca, problematice y cuestione

críticamente las normas que constituyen el marco que regula la actividad organizacional. En este sentido, se pretende profundizar y diferenciar las normas específicas de cada uno de los subsistemas en los cuales interactúan las organizaciones y sus integrantes, considerando fundamental incorporar temáticas tales como: forma jurídica de las organizaciones, diferentes enfoques sobre la propiedad de los medios de producción y los recursos, consecuencias jurídicas derivadas del trabajo y las formas jurídicas de las relaciones entre organizaciones.

Este recorrido integrado por los cuatro espacios curriculares descritos anteriormente, permitirá a los estudiantes comprender cada tipo organizacional y su gestión analizando los aspectos significativos del sistema económico social del cual forman parte.

Este proceso se complementa y articula con la formación específica de quinto año en los espacios “Proyecto de investigación e inserción comunitaria” y “Espacio curricular síntesis de los saberes estructurantes del campo de conocimiento de la orientación. Economía Política”.

Los proyectos de investigación e inserción comunitaria deberán equilibrar los desarrollos teóricos trabajados desde los distintos espacios con las herramientas y estrategias concretas de inserción en la realidad, incluyendo perspectivas y experiencias de distintos actores. Se propone como un espacio de aprendizaje mutuo a partir de experiencias conjuntas de trabajo, intercambio y producción de conocimientos. Es importante en este espacio lograr una visión integrada sobre temáticas que despierten interés o que inquieten y motiven a los distintos grupos considerando también sus trayectorias escolares y la propuesta del proyecto educativo institucional de cada escuela.

Para que el aprendizaje sea significativo el estudiante debe valorar cómo los saberes pueden ayudar a resolver situaciones complejas de estudio y le permita la proyección de una acción concreta en la comunidad. Para esto es indispensable el desarrollo de una concepción epistemológica sistemática de la realidad, por cuanto el todo es algo más que la suma de las partes, inmerso en un dinamismo temporal donde se incluyen todas las relaciones posibles existentes en la realidad económica. Este proceso se complementa con la realización de tres seminarios que podrán contar con la participación de actores especializados, en los cuales, a través de una construcción colectiva, se desarrollen saberes pertinentes a los propósitos y contenidos que aporten a los proyectos trabajados, desde distintos enfoques.

El otro espacio específico para la orientación es el denominado “Espacio curricular síntesis de los saberes estructurantes del campo de conocimiento de la orientación. Economía Política”. En el marco de la construcción de un nuevo modelo de desarrollo, más equilibrado e inclusivo y del interrogante sobre el proyecto de país que se está conformando en la actualidad, sostenemos la necesidad de incorporar la economía política como forma de favorecer el abordaje económico desde la perspectiva socio-histórico-política recurriendo a todos los saberes y conocimientos construidos en el transcurso de la trayectoria escolar.

La intención, no es agotar una problemática, sino abrir el conocimiento y el debate, entendiendo que debemos priorizar la posibilidad de pensar en forma integrada, fenómenos que se despliegan en diversas dimensiones, muy complejas y amplias, con distintos intereses y que operan bajo lógicas diferentes.

Después de décadas de proyectos que profundizaron la desigualdad social, la fragmentación y la supremacía del capital, hoy estamos frente al gran desafío de producir una economía que priorice las relaciones humanas y genere redes productivas que potencien el desarrollo de una sociedad más justa e igualitaria, con posibilidades de

sostenerse y reproducirse sobre sus propias bases en interdependencia abierta con el resto de la economía del mundo.

Abordar el concepto de desarrollo, las teorías al respecto y su diferenciación con la idea de crecimiento económico, implica la emergencia de otras dimensiones -social, política, cultural, ambiental- o sea, el enriquecimiento del concepto que nos lleva a la idea de un desarrollo más integral. Este espacio curricular indaga especialmente sobre un proyecto de país que incluya las estrategias de desarrollo local y economía social, con especial atención a su configuración regional y a su giro ético<sup>5</sup>.

Asumimos que en estos desarrollos debe prevalecer la búsqueda de soluciones alternativas a las problemáticas planteadas desde el rol social que cumplen cada una de las organizaciones que conforman el entramado socio-económico.

Fortaleciendo cada uno de los espacios descriptos para la orientación, consideramos vital sostener los ejes transversales. En este sentido, es importante para que las nuevas generaciones produzcan intercambios culturales que permitan la constitución activa de ciudadanía, incorporar otros modos de acceder al saber que irrumpen en las aulas, como los textos digitales, medios audiovisuales y electrónicos, reconociendo nuevos códigos culturales que interactúan con la estructura narrativa, lineal y secuencial tradicional de la lógica del libro. La escuela debe posibilitar las condiciones necesarias que le permitan a los estudiantes leer e interpretar mensajes mediáticos que lo interpelan como ciudadano incorporando a las tecnologías de la información y la comunicación como estrategia de conocimiento y objeto de estudio, no solo considerando su función como recurso auxiliar en la tarea escolar.

Los diferentes Espacios Curriculares que constituyen la formación específica de la presente Orientación brindarán a los estudiantes la posibilidad de comprender la realidad y los hechos socioeconómicos con los que conviven, como así también, la forma en que los agentes económicos efectúan las elecciones, establecen relaciones de poder y toman decisiones.

En síntesis, la Orientación “Economía y Administración” profundiza, focaliza y contextualiza saberes referidos a los procesos socioeconómicos y organizacionales complejos para fortalecer en los estudiantes las capacidades de comprenderlos e interpretarlos, participando, interviniendo y operando en ellos.

## **Campo epistemológico de la economía y la administración.**

Las consideraciones epistemológicas dominantes dentro de la ciencia económica con fuerte componente positivista, intentan, mediante la observación, inferir esquemas que permiten explicar aspectos de una determinada realidad en forma muchas veces idealizada y metodológicamente individualista. Este desarrollo fomenta una visión mecanicista de carácter instrumental, centrada casi exclusivamente en aislar el objeto de estudio del universo observado, para examinarlo y posteriormente reensamblarlo en una agregación posterior, a fin de extraer conclusiones o verificaciones técnicas matemáticas extrapolando conclusiones individuales a escala social, difíciles de contrastar con la realidad.

---

<sup>5</sup> Mealla, E. “*El regreso del desarrollo*”, en Scannone, J.C. y García Delgado, D. (comps), *Ética, desarrollo y región*, CICCUS, Buenos Aires, 2006. “Se trata de una ética que apunte fundamentalmente a consolidar el derecho al desarrollo de los pueblos que, eludiendo posibles énfasis retóricos y retrospectivos, lo adapte a la realidad actual de manera mucho más crítica. Actualmente, una perspectiva ética del desarrollo significaría el coraje intelectual de asumir el desafío de reconstruir un pensamiento social de la región”.

En el marco del Diseño Curricular de la Escuela Rionegrina de la Transformación se asume que esta visión reduccionista propia del paradigma de la simplicidad es superada por una nueva concepción epistemológica sistémica, donde se deben considerar las interacciones de los sistemas abiertos que intercambian todo el tiempo con el universo en el cual están insertos, siendo el todo algo más que la suma de las partes, y donde se contemplen las relaciones posibles entre las variables intervinientes en un fenómeno económico. Este posicionamiento, sustentado en el paradigma de la complejidad, exige una nueva forma de pensar y diseñar el currículo, proponiendo como estrategia metodológica el planteo de situaciones problemáticas en contextos reales y próximos al estudiante, de manera que le permita construir saberes desde un enfoque multidisciplinar.

## **ORGANIZACIÓN DEL CICLO ORIENTADO:**

### **ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN MAPA CURRICULAR**

<b>Disciplinas – Talleres – Seminarios</b>	<b>4to</b>	<b>5to</b>
<b>Formación General</b>		
Biología		3hs/c
Espacio y Procesos Sociales.	3hs/c	
Educación Física	3hs/c	3hs/c
Física	3hs/c	
Producción Artística y contexto Histórico y Social	3hs/c	
Lengua y Literatura	5hs/c	5hs/c
Matemática	6hs/c	5hs/c
Pensamiento Crítico y Ciudadanía		3hs/c
Química		3hs/c
<b>Formación Específica</b>		
<u>Espacios curriculares específicos de cuarto año:</u>		
Economía	3hs/c	
Análisis Organizacional	3hs/c	
Sistemas de Información Contable	3hs/c	
Análisis de la Legislación Organizacional	3hs/c	
Inglés	3hs/c	3hs/c
Proyecto de investigación e inserción comunitaria. Seminario Epistemológico		6 hs/c
Espacio curricular síntesis de los saberes estructurantes del campo de conocimiento de la orientación: Economía Política.		4hs/c
Taller de alumnos: Espacio de reflexión y construcción de proyectos futuros.		3h/c
	<b>38 hs/c</b>	<b>38 hs/c</b>

## 4° Año

En cuarto año esta orientación recorre cuatro ejes organizadores comunes para cada espacio curricular, cuyas temáticas se abordan desde los tres subsistemas organizacionales mencionados, vinculando sus contenidos y desarrollando con un creciente grado de complejidad, algunos ejes transversales que se consideran pertinentes y relevantes para la construcción de un nuevo orden socio-ambiental.

Consideramos que trabajar en forma simultánea dichos ejes organizadores potenciará la posibilidad de que el estudiante comprenda un mismo fenómeno complejo desde diversos campos del saber, logrando entender cómo cada uno de ellos contribuye al estudio en forma integrada de la problemática planteada.

Sin embargo, se concibe a estos ejes organizadores como una referencia a fin de orientar la propuesta pedagógica, y no como una clasificación taxativa de contenidos. En este sentido, es importante abordarlos como un continuo, sin rupturas, asumiendo que de ninguna manera ciertas temáticas pueden contenerse exclusivamente en un eje sino que atraviesan a varios de ellos, estableciendo distintas relaciones y significados.

**1° Eje: ACTIVIDAD ECONÓMICA Y SOCIEDAD:** La sociedad organiza y establece relaciones que configuran un sistema económico con características propias de los miembros que la integran y marcado por las circunstancias históricas y sociales particulares de un determinado espacio temporal.

Un cambio en el modo de producción origina nuevos intercambios y relaciones entre las fuerzas productivas impactando en toda la producción social.

A lo largo del tiempo la sociedad ha evolucionado en función de la extracción, producción y distribución de bienes y servicios para satisfacer las necesidades de los sujetos, estableciendo diferentes formas de actividades económicas. Por esta razón, sostenemos que desde la orientación debemos abordar esta temática desde todos los espacios curriculares para que el estudiante pueda entender y comprender dicho fenómeno vinculando y articulando los distintos enfoques que cada uno le ofrece.

**2° Eje: PRODUCCIÓN Y SOCIEDAD:** Con este eje se intenta brindar herramientas que permitan a los estudiantes, comprender la importancia de los sistemas productivos y el uso eficiente de todos los recursos, entendiendo que un cambio en los modos de producción origina un nuevo entramado socio-económico.

Cada sujeto en la sociedad debe actuar socialmente comprometido con el uso y preservación de los recursos, para que su obrar no afecte negativamente el desarrollo de las generaciones futuras y el bienestar del ecosistema global.

En el actual contexto socio-económico se resignifica la producción como un factor clave para el desarrollo de una sociedad. Por esto, se propone el análisis de la producción como un eje organizador para todos los espacios curriculares de la orientación de cuarto año.

**3° Eje: TRABAJO Y SOCIEDAD:** El trabajo es un factor dinamizante de las actividades económicas y constituye un componente fundamental en la reconstrucción de vínculos sociales y la inserción socio-económica, creando un camino en pos de reducir las desigualdades sociales características de nuestra realidad.

Desde la perspectiva planteada en este diseño, el trabajo no se reduce a un factor productivo al servicio de la reproducción de capital, sino que el mundo del trabajo incluye

toda la capacidad humana al servicio de la reproducción de vida, de calidad de lazos y relaciones de trabajo de toda la sociedad, donde la prioridad es el sujeto en su diversidad. Así, las interrelaciones entre los subsistemas organizacionales generan procesos económicos tendientes a la sostenibilidad socioeconómica, aunque muchas de estas actividades no sean reconocidas en forma de salario.

Dada la importancia que tiene para nuestra sociedad la reconstrucción de los vínculos socio-afectivos y la inclusión desde el trabajo, es que, en esta orientación, a través de los diferentes espacios, se intenta revalorizar la cultura del trabajo y comprender el mundo laboral, fundado en las capacidades humanas y sus vínculos.

**4° Eje: PERSPECTIVA LOCAL Y REGIONAL:** El dinamismo económico y la mejora de la calidad de vida que necesita la sociedad para organizarse económicamente en base a sus recursos, requiere un conocimiento sobre el potencial del territorio donde opera, de forma tal que se aprovechen las interrelaciones entre las distintas organizaciones locales impulsando procesos productivos con posibilidades de generar riquezas y promoviendo la creación de empleo local. Este eje apunta a construir un saber situado y ligado a situaciones locales concretas que permita definir el perfil productivo local y analizar las posibilidades de un desarrollo endógeno.

Es importante que para el desarrollo de éste eje se apele a otros saberes interdisciplinarios desarrollados a lo largo de la trayectoria escolar del alumno como: la incidencia de la geografía en el desarrollo regional; el clima, el suelo, la tecnología, la problemática ambiental, regional, ecológica y del medio ambiente, problemas energéticos, planificación urbana e impacto ambiental, entre otros.

El siguiente cuadro permite visualizar el esquema propuesto para cuarto año:

Espacios Curriculares Ejes organizadores	ECONOMÍA	ANÁLISIS ORGANIZACIONAL	SISTEMAS DE INFORMACIÓN CONTABLE	ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN ORGANIZACIONAL
ACTIVIDAD ECONÓMICA Y SOCIEDAD	Ciencia económica. Actividades económicas	Organizaciones y su rol social.	Sistemas de información. Importancia del subsistema de información contable.	Forma jurídica de las organizaciones y de sus relaciones.
PRODUCCIÓN Y SOCIEDAD	Recursos productivos. Cadenas productivas.	Administración y gestión de recursos de la producción.	Subsistema de información de gestión.	Diferentes enfoques sobre la propiedad de los recursos.
TRABAJO Y SOCIEDAD	Importancia del trabajo como organizador de la sociedad. Empleo	Desarrollo del recurso humano en las organizaciones.	Información contable laboral.	Consecuencias jurídicas derivadas del trabajo/empleo, marco jurídico laboral y previsional.
PERSPECTIVA LOCAL Y REGIONAL	Economías Regionales. Microrregiones. Perfil productivo local.	Relaciones entre distintos actores sociales y el entramado organizacional local	Usuarios locales de la información contable y su responsabilidad social.	Marco jurídico local.
Ejes transversales	Resignificación de espacios de participación. Economía ecológica. Responsabilidad social. Tecnologías.			

## **Encuadre Didáctico**

La influencia del paradigma positivista, especialmente en las ciencias económicas, ha promovido la excesiva manipulación o control de variables con el afán de simplificar situaciones reales para explicar relaciones complejas. En actual contexto, es prioritario superar esta concepción y abordar el aprendizaje respetando la complejidad, riqueza, ambigüedad e incluso contradicciones de los fenómenos, permitiendo la transferencia del conocimiento a otras situaciones.

La realidad actual supone incorporar una metodología de enseñanza innovadora y potenciadora, que produzca una sinergia que se traslade al crecimiento económico y social de la sociedad toda, en la cual se despierte el interés del sujeto que aprende por entender el mundo, posibilitando que esos conocimientos y saberes sean transferibles a la vida real.

La importancia del enfoque multidisciplinar requiere atender a las diferentes miradas que los distintos campos del saber construyen sobre un objeto de conocimiento, partiendo del bagaje cultural del que disponen los estudiantes, y proyectándolo al servicio de problemas que impliquen un conflicto donde se tensionen saberes en el afán de revalorizar significados.

La vida del aula se considera como un sistema social, abierto, de comunicación, que produce o transforma en sus intercambios, valores sociales y pautas culturales. En estos términos, es posible comprender que el aula evoluciona, genera símbolos, crea nuevos patrones de comportamiento y códigos de comunicación, pero también es importante reconocer espacios de indeterminación, aquellos que se van construyendo en la medida que se viven y experimentan. Esto requiere de una actitud reflexiva que permita visualizar una posibilidad, una oportunidad para potenciar una construcción colectiva enriquecedora.

Superar las desigualdades económicas, sociales, culturales demanda la atención y el respeto a las diferencias individuales como punto de partida para transformar significativamente el conocimiento. Revalorizar este capital cultural implica introducirlo en los planteos de problemas socio-económicos de la propuesta pedagógica y abordarlos desde las múltiples aristas que el fenómeno presenta desde los distintos campos del saber. Esto requiere una actitud docente que estimule la reflexión crítica, la apertura a nuevos interrogantes, el trabajo colaborativo generando una experiencia educativa capaz de establecer una nueva relación con el saber para dar cuenta de las expectativas e intereses de los estudiantes hoy.

En este devenir, asumir la presencia de conflictos como parte inherente a la realidad de cualquier construcción colectiva, implica abrir posibilidades de nuevos aprendizajes, de desarrollar habilidades comunicativas, de asumir responsabilidades para fortalecer el grupo y profundizar la práctica de valores tales como reciprocidad, cooperación y respeto que permitan desarrollar la vida social y colaborar en la formación de ciudadanos responsables.

Para el propósito de fortalecer la participación ciudadana, posibilitar la continuación de estudios superiores y proyectarse en el mundo del trabajo, es imprescindible estimular el desarrollo del aprendizaje autónomo, lo que exige recorrer distintos caminos metodológicos donde se desarrollen procesos abiertos y plurales, que incluyan la totalidad y las multicausalidades de un fenómeno problemático proponiendo recrear la cultura desde la construcción colectiva del conocimiento.

*“La defensa de la igualdad, la justicia social, la libertad humana deben ser valores centrales del nuevo discurso pedagógico. Una escuela solamente desplegará una tarea educativa – argumenta Ángel Pérez Gómez- cuando sea capaz de “promover y facilitar la emergencia del pensamiento autónomo, cuando facilite la reflexión, la reconstrucción consciente y*

*autónoma del pensamiento y de la conducta que cada individuo ha desarrollado a través de sus intercambios espontáneos con su entorno cultural.*<sup>6</sup>

Delinear una nueva forma de trabajar exige, además, potenciar las prácticas docentes con nuevos recursos que aporten distintas formas de aprendizaje, como la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en la dinámica escolar. Afrontar los desafíos que las tecnologías representan a la propuesta pedagógica implica generar nuevas posibilidades de intercambio, aprovechar contenidos digitales, reflexionar, investigar y construir conocimientos en entornos virtuales ampliando el espacio y el tiempo escolar, y, expandiendo el horizonte de aprendizaje.

### **Propósitos**

Los propósitos son concebidos como posibles indicadores de cambios, caminos alternativos que den dirección y sentido al proceso educativo en el marco de un enfoque integrador que demuestra cual es la intencionalidad del docente.

En cada espacio curricular se describen los propósitos específicos sugeridos para el mismo.

### **Consideraciones metodológicas**

En la escuela se realiza gran parte del aprendizaje que permite a los estudiantes comprender y ver al mundo, relacionarse con él, construir subjetividades que posibiliten el despliegue de las potencialidades que portan los sujetos. La construcción de saberes necesita de un proceso de interacción social mediado por diversos recursos comunicativos donde los sujetos se afectan mutuamente de una determinada forma y en continuo intercambio con el medio.

Para comprender y orientar los procesos de aprendizaje y enseñanza, es preciso conocer las complejas redes de intercambios que se producen dentro y fuera de la escuela, revalorizando críticamente aquellos saberes que componen la cultura del medio vital de los estudiantes, con el propósito de enriquecer el espacio escolar convirtiendo a la escuela en una comunidad democrática y plural.

Abordar los fenómenos socio-económicos complejos desarrollados en el transcurso del ciclo orientado, requiere explorar distintos caminos metodológicos donde se desplieguen procesos abiertos y plurales, que incluyan la totalidad y las multicausalidades de un problema, proponiendo espacios de discusión, debates y participación activa.

El docente como mediador y facilitador en los procesos de construcción de los saberes:

- Creará condiciones entre los estudiantes para ceder la palabra, habilitar procesos de discusión grupal, formular preguntas e inquietudes, reflexionar sobre diferentes problemáticas actuales y alcanzar resoluciones adecuadas al contexto socio cultural y académico del cual forma parte.

---

<sup>6</sup> Pérez Gomez, A.; *“La Socialización Postmoderna y la función educativa de la escuela”* en Escuela Pública y sociedad neoliberal. Miño y Dávila. Buenos Aires, 1998.

- Hará del aula un espacio de lectura, de búsqueda y descubrimiento de significados, en donde cada estudiante se sienta confiado, seguro y comprometido en sus intervenciones porque se le respetarán sus apreciaciones y errores como ámbitos de crecimiento personal y grupal.
- Generará instancias de aprendizaje cooperativo personal, integrándolo con lo grupal de forma que permita su retroalimentación y enriquecimiento.
- Valorará la multiplicidad cognitiva, que implica tener en cuenta las múltiples formas en que los alumnos perciben y procesan la información.
- Contribuirá a la construcción de actitudes positivas, pertinentes a una vida responsable en democracia.
- Fomentará el conocimiento, elaboración y práctica de diferentes formas de tomar contacto con la naturaleza, asumiendo una actitud crítica y responsable ante situaciones que tengan efectos negativos sobre el medio ambiente, para favorecer su preservación.
- Promoverá el desarrollo de habilidades metacognitivas que le permitan al estudiante el conocimiento y regulación de sus propios procesos cognitivos.

Se sugieren como estrategias metodológicas las siguientes técnicas didácticas: aprendizaje colaborativo, método de casos<sup>7</sup> y aprendizaje basado en problemas.

Es necesario que el docente sea un sujeto comprometido en el proceso de aprendizaje, que incluya la investigación, experimentación y reflexión, sobre su propia práctica, no sólo en forma individual, sino también en colaboración con otros colegas, siendo la institución quien promueva dicha relación.

### **Evaluación**

La evaluación es uno de los componentes más importantes del espacio curricular porque involucra al resto de sus partes y a todos los actores de la educación, produciendo, en muchos casos, conflictos y contradicciones. Evaluar mediante instrumentos diseñados por los docentes, es algo más que la medición del progreso y los resultados de los aprendizajes que realizan los estudiantes, supone una dinámica sistémica e integral en la cual debe existir un juicio de valor sobre el rol de los docentes, los aprendizajes de los estudiantes y el contexto en que se producen esos aprendizajes.

El concepto de evaluación supone al de acreditación cuyo propósito es certificar los aprendizajes de los alumnos.

Por tal razón, la evaluación debe ser continua y permanente, poniendo en juego estrategias y situaciones de evaluación variadas que tengan en cuenta la heterogeneidad de los alumnos y la particularidad de estos procesos, incluyendo distintas modalidades como la autoevaluación, co-evaluación y evaluación grupal, entre otras.

En palabras de Camilloni *“La autoevaluación cumple un papel relevante en la formación de estudiantes autónomos y con capacidad para continuar aprendiendo por sí mismos, a la vez que orienta al profesor en el reconocimiento de sus propias prácticas y sobre los marcos interpretativos de sus alumnos, para desde allí generar cambios”*<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Wassermann, Selma; *El estudio de casos como método de enseñanza*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1999.

<sup>8</sup> Camilloni A., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós Educador, 1998

La evaluación implica una reflexión crítica del proceso de aprendizaje y una instancia de autoevaluación para revisar y controlar las estrategias utilizadas y los conocimientos construidos de manera que el estudiante pueda implicarse responsablemente con su propio proceso como una posibilidad más de aprendizaje.

Los instrumentos diseñados con el propósito de evaluar deben ser diversos dependiendo siempre de toda la experiencia formativa desarrollada, priorizando procesos reflexivos y críticos que impulsen la adopción de un rol protagónico de los alumnos y el compromiso con su formación.

La evaluación es parte de la experiencia educativa por lo que debe realizarse en forma sistemática comprendiendo todo el proceso de aprendizaje e incluyendo una reflexión consciente de estrategias metacognitivas utilizadas. En este sentido, la evaluación es entendida como un fenómeno comunicacional donde es posible identificar dificultades en el proceso y planificar medios para superar dichos obstáculos. Gimeno Sacristán sostiene, la evaluación: "... cumple dos finalidades primordiales: comprobar la validez de las estrategias didácticas puestas en escena e informar al alumno para ayudarlo a progresar en su auto aprendizaje"<sup>9</sup>. Así, se considera la evaluación como una instancia más de aprendizaje, donde es indispensable una etapa de retroalimentación para favorecer la autorregulación de los aprendizajes individuales y colectivos.

La acreditación, tal lo establecido en el Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Provincia de Río Negro, implica considerar aquellos saberes fundamentales para la construcción de otros de mayor grado de complejidad. De esta manera se pretende garantizar la equidad, calidad educativa y la movilidad de todos los estudiantes de la provincia dentro del sistema educativo.

### ***Lineamientos de acreditación***

Los lineamientos de acreditación "(...) hacen referencia a aquellos saberes considerados fundamentales para la construcción de otros de mayor grado de complejidad, que el alumno deberá acreditar para ser promovido al año siguiente (...) Son un tipo particular de propósitos que posibilitan la toma de decisiones sobre la promoción pero que deben estar presentes no sólo en la instancia final del ciclo escolar, sino durante todo el proceso orientando la selección de contenidos, la metodología y la evaluación."<sup>10</sup>

En síntesis, los lineamientos de acreditación constituyen el conjunto de criterios descriptivos que dan cuenta del proceso de apropiación de saberes realizado por los estudiantes y también, de las oportunidades generadas desde lo pedagógico e institucional.

En cada espacio curricular se detallan los lineamientos de acreditación.

---

<sup>9</sup> En Capacitación Nivel Medio, clase 2: *La Planificación y Evaluación en la Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina*, Ministerio de Educación de Río Negro, 2009.

<sup>10</sup> Consejo Provincial de Educación. LAB. *Lineamientos de acreditación básicos*. Río Negro, 2004.

## **ESPACIO CURRICULAR: ECONOMÍA**

### **Fundamentación**

El despliegue del mundo empresarial, la primacía de la competencia por sobre el conocimiento, el corrimiento del Estado, el énfasis en el éxito individual y el paradigma del equilibrio fueron algunas de las características de un contexto histórico que se instaló también en el espacio escolar, deteriorando la formación de nuestros estudiantes y profundizando la fragmentación social.

La transposición de los problemas económicos provenientes de escenarios diversos plantean la necesidad de una discusión crítica sobre la pertinencia de reproducir algunos modelos descontextualizados que simplifican cuestiones económicas solo al carácter instrumental, midiendo variables cuantitativas y en ocasiones, ajenas a nuestra realidad, sin dar respuestas a los fenómenos “reales” complejos que requieren el aporte de otros campos del conocimiento y el análisis de enfoques alternativos al paradigma neoclásico. No se trata de desterrar el uso de herramientas matemáticas en argumentos, sino entender que éstas pueden ser útiles en un modelo pero de ninguna manera puede reducirse la complejidad de la realidad económico-social a unas cuantas variables cuantificables.

El funcionamiento de la sociedad se explica desde la interacción con la estructura económica en sus dimensiones política, social y cultural. Carlos Enrique Corredor Jiménez afirma<sup>11</sup>:

*La emergencia que tiene el paradigma de la complejidad en la producción científica actual plantea una repercusión para la economía, pues demanda ampliar el análisis y el instrumental con el cual se han abordado hasta ahora los problemas de la economía. Esta exigencia de la ciencia permite rescatar el sentido de la economía como una ciencia social, que requiere y exige la interdisciplinariedad y el acercamiento a otras formas de conocimiento.*

A partir del campo epistemológico propuesto para la orientación, se estudian y comprenden sistemas sociales abiertos que interactúan constantemente con el universo y que están formados por componentes, que tienen un fin distinto al individual cuando se los considera en conjunto.

Es necesario destacar que la Economía es una ciencia social orientada al desarrollo de las actividades económicas, y tiene por finalidad el bienestar de las personas en sociedad y la satisfacción de sus necesidades.

Los saberes considerados relevantes en este espacio, se articulan en torno a los cuatro ejes organizadores de cuarto año propuestos para los espacios curriculares específicos de la orientación. Esta organización tiende a que los estudiantes construyan un conjunto de

---

<sup>11</sup> Corredor Jiménez, Carlos Enrique; *Economía, Sociedad y Matemática: Una discusión sobre la enseñanza de una ciencia social en el contexto de América Latina*; en Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa, Vol.1, No.2, Colombia, 2005

saberes que les permitan comprender la realidad e interpretar los hechos económicos que operan en la misma.

### **Propósitos**

Son propósitos de este espacio:

- Facilitar la comprensión de las relaciones de los distintos subsistemas económicos que participan y organizan vínculos sociales entre los sujetos, para profundizar el análisis de los fenómenos económicos complejos.
- Promover la reflexión sobre los alcances y limitaciones de la economía, como ciencia social, con una visión sistémica e interdisciplinaria, a fin de contextualizar los problemas económicos abordados.
- Propiciar el desarrollo de una actitud crítica en los estudiantes sobre los fenómenos económicos y organizacionales, analizando dichos procesos a la luz de los ejes transversales propuestos, para poder intervenir en forma activa en ellos.
- Priorizar el aprendizaje significativo, la comprensión lectora y la búsqueda de soluciones a problemas económicos, a fin de construir un perfil productivo local, para explorar distintas alternativas superadoras.
- Favorecer la sociabilización e intercambio de opiniones y puntos de vista entre los sujetos del aprendizaje de manera que puedan exponer y explicar sus ideas referidas a los fenómenos económicos estudiados, para evidenciar los saberes construidos.
- Proporcionar instancias de trabajo grupal para que los estudiantes valoren la construcción de saberes en forma cooperativa como instancia de aprendizaje, de reflexión y diálogo.

### **Organización de los saberes**

El mundo en su complejidad exige que el sujeto, para su desarrollo personal, comunitario, social y cultural, posea saberes significativos. Es función de la escuela brindar las posibilidades de apropiación de dichos saberes incluyendo particularidades atinentes a la variada y extensa geografía de la provincia de Río Negro y a las diferencias socioeconómicas y culturales de sus habitantes; pues de eso depende el desarrollo local de cada región.

Para este espacio curricular se sugieren los siguientes saberes a construir:

EJES TEMÁTICOS	SABERES A CONSTRUIR
<b>ACTIVIDAD ECONÓMICA Y SOCIEDAD</b>	Economía como ciencia social, relación con otras disciplinas. Subsistemas económicos: público, privado y de la sociedad civil. Interacción entre Agentes económicos: familias, Estado, empresas, organizaciones de la sociedad civil, sector externo. Sus relaciones. Actividades económicas. Responsabilidad social comunitaria.
<b>PRODUCCIÓN Y SOCIEDAD</b>	Sistemas productivos: factores, recursos y procesos. Cadenas productivas. Su preservación. Innovaciones tecnológicas e impacto ambiental.

<b>TRABAJO Y SOCIEDAD</b>	Trabajo. Su importancia como organizador social. Empleo. Innovaciones tecnológicas y su impacto en la sociedad. Capital humano y social. Economía del conocimiento. Asimetrías del mercado laboral, desigualdades económicas y sociales. Estructura demográfica: población económicamente activa/ población pasiva. Desempleo: tipos de desempleo. Economía de subsistencia, autoconsumo.
<b>PERSPECTIVA LOCAL Y REGIONAL</b>	Estructura económica social local. Economías regionales. Microrregiones. Perfil productivo local. Posibilidades de desarrollo. Resignificación del espacio de participación de las organizaciones locales. Presupuesto participativo.

### ***Lineamientos de acreditación.***

Para este espacio se proporcionará condiciones y oportunidades de aprendizaje que permitan a los estudiantes:

- Reflexionar sobre el papel que cada agente debe desempeñar en cada sistema económico y sus interacciones.
- Identificar las particularidades de los mercados del trabajo, producción y capital.
- Valorar cada uno de los factores productivos necesarios para el desarrollo integral de la comunidad.
- Identificar la importancia de la responsabilidad social-comunitaria en las actividades económica actuales y especialmente, en las economías regionales.
- Reconocer el impacto de las decisiones en las cadenas productivas sobre el ambiente y las innovaciones tecnológicas.
- Interpretar las causas de las asimetrías en el mercado laboral y sus consecuencias en la organización social.
- Distinguir el rol de cada tipo organizacional en la economía y sus posibilidades de desarrollo en pos de definir el perfil productivo local.

## ***ESPACIO CURRICULAR: ANÁLISIS ORGANIZACIONAL***

### ***Fundamentación***

En la estructura socio-económica es preponderante el rol que ocupan las organizaciones y el potencial que sus interrelaciones generan para la transformación social. Esto requiere un nuevo estilo de estructuras organizativas y de modelos de gestión que permitan flexibilizar las interrelaciones horizontales y comprender la profunda interacción necesaria, para abordar la complejidad del mundo organizacional actual.

Las organizaciones, entendidas como sistemas sociales abiertos en constante retroalimentación con el contexto espacio-temporal, constituyen el ámbito propicio donde desarrollar todas las dimensiones del potencial humano. Es por eso que uno de los grandes desafíos que debe enfrentar hoy la administración de las organizaciones, es la complejidad de las relaciones humanas desde una ética basada en los valores culturales que la sostienen.

Por esta razón, se sostiene que el estudio de los distintos tipos de organizaciones como también la función que cumplen en la sociedad, se orienta a fortalecer el compromiso ciudadano de los estudiantes y a contribuir en la mejora continua de la sociedad, edificando un futuro mejor.

La importancia de lograr la eficiencia en esa tarea reside en comprender que cada organización es un subsistema de la sociedad y su accionar ocasionará efectos en el resto de sus integrantes.

Es importante que el estudiante pueda comprender de manera global y básica el funcionamiento de las organizaciones, las interacciones que se generan con el medio ambiente externo, las diferentes relaciones que se establecen entre las áreas internas, a fin de que, independientemente del rol que ocupen los sujetos, puedan agregar valor desempeñando su labor con responsabilidad y ética.

Se considera que la gestión organizacional tiene una importancia fundamental, pues de su buena aplicación (eficacia- eficiencia), depende la calidad de vida de los ciudadanos en una realidad en la cual las organizaciones satisfacen necesidades materiales, sociales y hasta espirituales.

El espacio curricular replica los ejes organizadores propuestos para la orientación, que posibilitarán en su conjunto, obtener una visión general de cómo planifican, coordinan, gestionan y controlan sus recursos los diferentes tipos de organizaciones para lograr sus objetivos.

### ***Propósitos***

Son propósitos de este espacio:

- Focalizar los procesos de análisis organizacional hacia lo local, con la finalidad de definir el perfil productivo de la región y evaluar la pertinencia de dichas acciones en un proyecto colectivo local.
- Fomentar la comprensión de las diferentes lógicas y relaciones organizacionales, para que los estudiantes puedan reflexionar sobre el rol de cada subsistema y explorar la complejidad de los tales fenómenos.
- Incentivar la reflexión sobre la importancia del factor humano en las organizaciones y su influencia en el desarrollo personal y social, para que los sujetos del aprendizaje valoren la capacidad humana y el potencial de sus relaciones en pos del ejercicio de la ciudadanía.
- Profundizar y revalorizar el rol social de las organizaciones y su importancia en los entramados de la sociedad, para construir una visión global e integral de los fenómenos organizacionales.
- Facilitar el desarrollo de una actitud crítica sobre responsabilidad social, cuidado de los recursos y preservación del ambiente, tendiente a fortalecer en los estudiantes la toma de conciencia sobre el cuidado del ecosistema global y su efecto en las decisiones económicas.

- Comprender el análisis interno y externo de las organizaciones para que los estudiantes puedan evaluar diferentes escenarios de la toma de decisiones.

### **Organización de los saberes**

EJES TEMÁTICOS	SABERES A CONSTRUIR
<b>ACTIVIDAD ECONÓMICA Y SOCIEDAD</b>	<p>Organizaciones: rol social, características. Lógicas de los distintos sectores donde actúan: sector privado, público y organizaciones de la sociedad civil. Interrelaciones.</p> <p>Influencia de los entornos organizacionales: proveedores, gobiernos, consumidores, medios, sindicatos, competidores, población.</p> <p>Incidencia de variables sociales, económicas, políticas y tecnológicas.</p> <p>Vinculación de los distintos desarrollos de las teorías de la administración con las transformaciones económicas, sociales, culturales, políticas y tecnológicas.</p> <p>Control social sobre las actividades empresariales y estatales.</p>
<b>PRODUCCIÓN Y SOCIEDAD</b>	<p>Administración estratégica de recursos de la producción en los tres subsistemas: planificación, organización, gestión, control y evaluación. Influencia de la calidad en los sistemas productivos. Límites en el uso de los recursos y la eficiencia.</p> <p>Diseño organizacional y estructura organizacional en los diferentes tipos de organizaciones.</p> <p>Ambiente natural y actuales preocupaciones: contaminación, cambios climáticos, protección de los recursos.</p> <p>Inserción comunitaria. Responsabilidad social comunitaria y su aporte.</p>
<b>TRABAJO Y SOCIEDAD</b>	<p>Administración de recursos humanos: incorporación, desarrollo, evaluación y capacitación de los recursos humanos.</p> <p>Impacto en el capital humano de políticas de seguridad e higiene y mejora continua.</p> <p>Estrategias de RRHH ante los procesos de globalización. Redes. Teletrabajos.</p> <p>Administración participativa: trabajo en equipo, dirección, liderazgos, motivación, comunicación, conflictos.</p> <p>Cultura organizacional. Administración de la diversidad. Multiculturalidad.</p> <p>Ética y responsabilidad social: valores, interés por la comunidad, protección del ambiente, seguridad laboral.</p>
<b>PERSPECTIVA LOCAL Y REGIONAL</b>	<p>Procesos organizacionales locales.</p> <p>Asociaciones entre distintos actores sociales y la conformación del entramado organizacional local. Redes regionales.</p> <p>Perfil productivo local y sus estrategias. Condiciones agroecológicas para la producción orgánica y de bajo impacto ambiental. Análisis FODA.</p> <p>Comercialización de productos y servicios regionales.</p> <p>Organización de espacios de participación de las organizaciones locales.</p>

## ***Lineamientos de acreditación***

Para este espacio se proporcionarán condiciones y oportunidades de aprendizaje que permitan a los estudiantes:

- Reflexionar sobre el papel de las organizaciones y sus interrelaciones en el desarrollo social, económico, cultural, político y tecnológico.
- Diferenciar los tipos de organizaciones y sus lógicas de funcionamiento.
- Reconocer los impactos de los entornos organizacionales y sus influencias en la toma de decisiones de cada organización.
- Describir distintos diseños de estructuras aplicables a las diversas organizaciones.
- Comprender el significado de la administración y sus procesos.
- Reflexionar sobre las políticas de administración de recursos humanos y sus impactos en la cultura organizacional.
- Utilizar distintas herramientas de análisis organizacional para evaluar diferentes escenarios locales.

## ***ESPACIO CURRICULAR: SISTEMAS DE INFORMACIÓN CONTABLE***

### ***Fundamentación:***

Reflexionar acerca del status epistemológico de la contabilidad y de los sistemas de información contable es avanzar en el conocimiento y orientar la práctica desde un enfoque integrador. Tradicionalmente la concepción de la contabilidad como técnica fue la más difundida en los centros académicos de nuestro país desde la propia currícula, desatendiendo cualquier otro análisis disciplinar que lo cuestione. Así, la temática contable fue abordada como un conjunto de técnicas y procedimientos cuyo fin era la obtención de resultados.

Desde este espacio curricular sustentado en el paradigma de la complejidad, se entiende que es primordial conceptualizar la disciplina contable como ciencia<sup>12</sup> que se nutre de otras ciencias sociales como la economía y la administración, con el propósito de buscar, describir, explicar y predecir necesidades de distintos usuarios de la información contable, afectando al desarrollo socioeconómico a través de la tecnología desarrollada en los sistemas de información, que aplica con una metodología específica y propia.

El análisis y la comprensión de fenómenos económicos y organizacionales requiere reflexionar sobre la necesidad de contar con sistemas de información contable comprometidos con el orden social y capaces de producir información sistemática de la realidad compleja.

Desde el marco teórico propuesto para este espacio se considera necesario revalorizar el saber social que esta disciplina ofrece desde la investigación, la evolución histórica y el énfasis en la necesidad social de contar con información como recurso al servicio de diversos usuarios.

---

<sup>12</sup> Esta concepción es desarrollada por varios autores como Richard Mattessich, Carlos Mallo Rodríguez, Arévalo y Lisdero.

Este espacio curricular se estructura en función de los cuatro ejes organizadores de cuarto año del ciclo orientado, en donde cada uno de ellos posibilitará analizar el rol que los sistemas contables cumplen en las distintas organizaciones y comprender los diferentes subsistemas que lo integran.

La importancia de este espacio radica en la posibilidad de formar sujetos capaces de abordar situaciones de la vida cotidiana, intentando reforzar el compromiso que como ciudadanos tienen, a través de la apropiación del conocimiento contable para la toma de sus decisiones con responsabilidad.

## **Propósitos**

Para este espacio curricular, los propósitos sugeridos son:

- Favorecer el aprendizaje significativo a través de situaciones problemáticas que cuestionen la utilidad de la información en los distintos subsistemas organizacionales, para comprender su importancia en los fenómenos organizacionales.
- Promover la sociabilización e intercambio de opiniones y puntos de vista de manera que los estudiantes puedan exponer y explicar sus ideas sobre la calidad de la información para la toma de decisiones y el control social en los distintos tipos de organizaciones, a fin de utilizar vocabulario específico y construir saberes socialmente reconocidos.
- Facilitar la apropiación de contenidos y procedimientos sobre los subsistemas de información contable, los usuarios y las fuentes con estrategias grupales que promuevan en los estudiantes el trabajo cooperativo como instancia de aprendizaje, de reflexión y diálogo, para evidenciar los saberes construidos.
- Favorecer el desarrollo de una actitud crítica sobre la responsabilidad social y ética en ambientes laborales y manejo de la información, para evaluar decisiones al respecto.
- Proponer estrategias que permitan a los estudiantes valorar la importancia de la información de costos y de los informes de gestión en los sistemas de producción, para comprender las diversas herramientas de análisis organizacional.
- Estimular la reflexión sobre cambios regionales a partir de la interpretación de información contable, que posibilite a los estudiantes el análisis de problemáticas locales con una mirada integral en relación al perfil productivo regional.

## **Organización de los saberes**

EJES TEMÁTICOS	SABERES A CONSTRUIR
<b>ACTIVIDAD ECONÓMICA Y SOCIEDAD</b>	La información en las organizaciones. Intercambios de información. El rol de los sistemas de información en la sociedad. Importancia de la información generada por los subsistemas de información contable. Usuarios de la información contable. Entradas de los subsistemas de información contable. Documentación contable propia de la actividad económica.

<b>PRODUCCIÓN Y SOCIEDAD</b>	Gestión de operaciones básicas. Procesamiento de la información contable y su utilidad en los procesos productivos. Diseños de mecanismos de control interno. Salidas de los subsistemas de información contable. Información para la toma de decisiones: informes de gestión, análisis de costos, proyecciones y presupuestos. Aporte comunitario de las organizaciones. Balance social. Relación entre los subsistemas de información contable y la tecnología.
<b>TRABAJO Y SOCIEDAD</b>	La información del trabajo en los subsistemas organizacionales. Trabajo formal e informal. Operaciones laborales registradas: remuneraciones, contribuciones, aportes, asignaciones familiares, documentación laboral. Relación laboral y responsabilidad social.
<b>PERSPECTIVA LOCAL Y REGIONAL</b>	Usuarios locales de la información contable. La importancia de las fuentes regionales de producción de información contable en la definición del perfil productivo local. Consecuencias del control social sobre las actividades de los tres subsistemas económicos.

### ***Lineamientos de acreditación***

Para este espacio se proporcionará a los estudiantes, condiciones y oportunidades de aprendizaje que les permitan:

- Distinguir y procesar información de origen interno y externo de la organización a efectos de evaluarla adecuadamente.
- Comprender la importancia de los subsistemas contables como herramientas para la toma de decisiones.
- Analizar situaciones de cambios regionales a través de la información contable y entender cómo la misma repercute en las decisiones y el control social de las organizaciones.
- Aplicar herramientas de los sistemas de información contable para elaborar documentos que respalden las relaciones laborales y cualquier otra operación comercial.
- Generar informes de gestión para evaluar posibles caminos de acción sustentados en ambientes laborales donde prime la responsabilidad social comunitaria.

## **ESPACIO CURRICULAR: ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN ORGANIZACIONAL**

### ***Fundamentación***

En el mundo en el que vivimos cobra importancia el ejercicio de la ciudadanía, que requiere formar sujetos activos y comprometidos con la democracia en todos los espacios de participación ciudadana. Para garantizar la igualdad y la inclusión es indispensable que cada uno de los miembros de la sociedad conozca los derechos y obligaciones establecidos en

los marcos regulatorios vigentes. Por otro lado, este compromiso exige su participación en la elaboración de normativas a través del derecho genuino adquirido por ser ciudadano de la sociedad en la que vive, incluyendo en este rol aspectos importantes como la conservación de los recursos, el cuidado del ambiente y la responsabilidad social comunitaria, entre otros.

La legislación que alcanza a los fenómenos organizacionales y a sus interrelaciones, debe necesariamente evolucionar a la luz de los cambios que se producen. Lo que hace décadas era válido, en la emergencia del paradigma de la complejidad y en virtud de procesos globalizadores, deja de serlo. Este proceso, en el marco de un ejercicio responsable de la ciudadanía, demanda la observación continua de la normativa necesaria para acompañar las transformaciones socio-económicas respetando las diversas realidades comunitarias pero siempre en busca del bien común.

La experiencia escolar debe producir cambios en las perspectivas de los sujetos, nuevas formas de pensamiento a partir del debate, la discusión y el intercambio de enfoques, asumiendo el reto de enseñar a pensar críticamente para fortalecer los valores democráticos.

Desde el marco jurídico, revalorizar las relaciones entre los subsistemas organizacionales que intervienen en el sistema socio-económico, implica fomentar la práctica democrática basada en valores tales como: justicia, diálogo, libertad, participación e igualdad.

La intención de esta propuesta curricular es que el estudiante, a través de los cuatro ejes organizadores, pueda conocer, reflexionar y cuestionar las normativas adecuadas para regular las actividades de las organizaciones, sus condicionamientos y beneficios.

### **Propósitos**

Para este espacio curricular los propósitos sugeridos son:

- Conformar grupos de trabajo como comunidades democráticas de investigación y reflexión que estimulen el análisis sobre normativas referidas a los recursos, al fomento industrial y a los derechos constitucionales, para argumentar con criterios propios, creativos y críticos.
- Fomentar la participación activa en el ejercicio de la democracia promoviendo acciones que impulsen la sociabilización de propuestas de participación ciudadana, para manifestar juicios o valoraciones sobre las temáticas abordadas.
- Facilitar la apropiación de saberes referidos a las normativas asociativas y a las relaciones jurídicas entre los subsistemas organizacionales, para fortalecer en los estudiantes la capacidad emprendedora resignificando espacios de participación.
- Facilitar el acercamiento al mundo del trabajo a partir de la comprensión de la legislación laboral y previsional vigente, para entender la importancia en la reconstrucción del tejido social.

### **Organización de los saberes**

EJES TEMÁTICOS	SABERES A CONSTRUIR
<b>ACTIVIDAD ECONÓMICA Y SOCIEDAD</b>	Forma jurídica de las organizaciones. Necesidad y derecho a asociarse. Sociedades comerciales, asociaciones civiles, fundaciones, cooperativas, mutuales. Personería jurídica. Importancia de los contratos como reguladores de las actividades económicas.

	<p>Necesidad de regulación de la actividad económica y el rol del Estado.</p> <p>Regulación ambiental y desarrollo sustentable.</p> <p>Relación jurídica entre los distintos subsistemas organizacionales.</p>
<b>PRODUCCIÓN Y SOCIEDAD</b>	<p>Los recursos públicos y la importancia en la gestión estatal.</p> <p>Sistema tributario argentino. Coparticipación federal.</p> <p>Marco regulatorio de la protección a la producción.</p> <p>Excesos no contemplados en las normativas. Protección de los recursos.</p> <p>Normativas de radicación y fomento industrial.</p>
<b>TRABAJO Y SOCIEDAD</b>	<p>Derechos constitucionales. Necesidad de marcos regulatorios para nuevos vínculos laborales.</p> <p>Consecuencias jurídicas del trabajo. Los derechos y las obligaciones de las partes. Contrato de trabajo. Derecho individual y colectivo. Régimen previsional.</p> <p>Sistema de seguridad social y su impacto comunitario.</p>
<b>PERSPECTIVA LOCAL Y REGIONAL</b>	<p>Legislación regional y local que fomente el desarrollo.</p> <p>Entes de desarrollo.</p> <p>Normativas vigentes en relación a los factores productivos locales tales como recursos hídricos, mineros, agrícolas, frutícolas, ganaderos, hortícolas, turísticos y otros.</p>

### ***Lineamientos de acreditación***

Para este espacio curricular, se destacan los siguientes lineamientos de acreditación:

- Fundamentar la necesidad y el derecho de asociarse.
- Comprender la importancia de la regulación de la actividad económica y sus consecuencias en la sociedad.
- Establecer relaciones jurídicas entre los distintos subsistemas organizacionales.
- Identificar los recursos públicos y su importancia en la gestión estatal.
- Conocer el sistema tributario argentino y el procedimiento de coparticipación federal.
- Priorizar la importancia de proteger legalmente los recursos productivos como medida estratégica para el fomento del desarrollo local.
- Relacionar las normativas vigentes en la región que fomenten la radicación industrial con distintas estrategias productivas de desarrollo local.
- Detectar los derechos y obligaciones que surgen de la relación jurídica del trabajo.
- Reconocer los derechos de la seguridad social atribuibles a todos los ciudadanos.

## **5° Año**

Los fenómenos complejos que hoy enfrentamos como sociedad, no pueden ser resueltos y explicados desde disciplinas aisladas, sino que requieren de un tratamiento interdisciplinar en el cual, el diálogo de saberes, favorezca el intercambio y enriquecimiento de ellas. Es importante que los sujetos en este tramo del trayecto escolar del aprendizaje, tengan un rol activo formando un pensamiento crítico e integrador, que promueva la capacidad para descubrir, desarrollar e incrementar cada día sus posibilidades creativas y sobre todo, evidencien una nueva manera de apprehender la realidad.

Los espacios curriculares específicos de la orientación, propuestos para quinto año son:

### **ESPACIO CURRICULAR: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN E INSERCIÓN COMUNITARIA**

#### ***Fundamentación***

La desintegración de la trama social y el desmoronamiento de la acción colectiva conllevan un descompromiso que deteriora los vínculos humanos. En esta situación, fortalecer nexos que generen densidad en redes sociales y especialmente con base territorial, constituye un gran desafío para superar la fragilidad y vulnerabilidad de las relaciones.

Las diversas y complejas problemáticas que atraviesan a las escuelas requieren ampliar las perspectivas de análisis e incorporar la participación de diferentes actores que aporten otras lecturas.

Con ésta intención, se pretende que la escuela genere una dinámica social y cultural, relacionándose con el barrio, las organizaciones ciudadanas y el lugar, utilizando todos los recursos de su zona (personales, laborales, institucionales, culturales, deportivos, etc.), a fin de generar fluidos intercambios que conviertan a la institución en un centro cultural y formativo a disposición del territorio, y no solo se la visualice como un edificio emplazado en un terreno. Este proceso tiende a crear un lazo de integración de la escuela al contexto, imprimiendo su identidad organizacional y su proyecto educativo en el espacio social.

Institucionalmente, estas acciones exigen diseñar y articular propuestas de trabajo conjuntas entre el equipo directivo, docentes del espacio curricular y coordinador interdisciplinar del ciclo orientado pero también requieren el acompañamiento de otros actores de la comunidad educativa como el grupo de alumnos, preceptores, padres y otros docentes. Es necesario recrear modos de organización de trabajo en equipo, que incluyan las expectativas docentes y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje.

Este espacio curricular tiene como propósito expandir el aprendizaje escolar, abordando el fenómeno a estudiar con sus interrelaciones entre el ambiente de descubrimiento, los textos disponibles sobre el objeto de aprendizaje y el contexto de aplicación práctica, involucrando la posibilidad de experimentar, simbolizar, cuestionar, debatir, descubrir, procesos estos que amplían las oportunidades de aprendizaje.

Lo importante de esta experiencia educativa reside en los intercambios más que en los espacios a ocupar. Por eso es primordial que la escuela genere condiciones que permitan vincular y articular acciones educativas con actores sociales de los distintos subsistemas organizacionales ya sean del ámbito social, cultural o productivo con el propósito de

estimular la continuidad de estudios superiores, incentivar la vinculación con el mundo del trabajo y aportar a la comprensión de problemáticas actuales.

Durante el trayecto escolar se priorizó una educación orientada a la formación de personas libres, responsables, críticas, conocedoras de sus obligaciones y derechos pero además en condiciones de ejercerlos. Enriqueciendo dicho proceso, se propone este espacio basado en la participación democrática, en el respeto a la pluralidad y con el compromiso de todos los actores involucrados con el aprendizaje. De esta forma, constituye una experiencia formativa abierta, donde no se define el resultado anticipadamente sino que se transforma el proceso en relación con el objeto de estudio y se despliegan continuamente nuevos interrogantes, privilegiando la formación de un sujeto pleno de saber y de identidad.

Desde este espacio curricular, también se disponen tres seminarios de carácter epistemológico coordinados por el profesor adjunto en colaboración con los docentes del espacio. La intencionalidad de esta propuesta es construir colectivamente saberes propios y culturales a partir de problemáticas referidas a las temáticas abordadas en los proyectos, bajo diversas miradas críticas constituyendo una instancia de reflexión útil que complementa, amplía y resignifica los saberes del caso de estudio.

### ***Encuadre Didáctico***

El espacio curricular propone formar una comunidad de aprendizaje donde los participantes problematizan situaciones relevantes en pos de reflexionar sobre posibles soluciones y, en forma colaborativa, crear saberes propios para la situación. No obstante, también promueve la investigación científica en la búsqueda de explicaciones y no simplemente en la exploración de una solución correcta. Así, los proyectos de inserción comunitaria en la escuela deben orientarse a vincular la práctica educativa con la realidad social, mediante un fundamento organizativo e investigativo.

Metodológicamente, poner en práctica talleres interdisciplinarios favorece la creación de condiciones que permitan resignificar saberes de los distintos espacios disciplinares, facilitando el análisis de alternativas superadoras, para modificar la realidad que habitan los estudiantes.

Los posibles proyectos a implementar pueden establecer una relación de continuidad con aquellos trabajados durante el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria, profundizando la problemática e incluyendo nuevos intereses, que propicien el desarrollo de los distintos espacios curriculares específicos del Ciclo Orientado con énfasis en los ejes transversales propios, como por ejemplo: economías regionales y producción local, procesos tecnológicos y preservación del medio ambiente, uso eficiente de los recursos productivos: energía, agua, suelo; mercado de trabajo en la región, entre otros.

### ***Propósitos***

Para este espacio curricular los propósitos sugeridos son:

- Crear una atmósfera que induzca al aprendizaje, convirtiendo al aula en una comunidad de investigación para profundizar el estudio de fenómenos complejos y emitir juicios valorativos.
- Fortalecer la articulación de acciones educativas con diferentes organismos nacionales, provinciales y locales tendientes a sostener la escolaridad de los adolescentes y jóvenes e incorporar el trabajo comunitario.

- Impulsar una propuesta de trabajo colectivo que fortalezca la formación en valores y la puesta en práctica de las tecnologías, para construir vínculos armoniosos en pos de una convivencia democrática.
- Fomentar en los estudiantes el interés por participar en proyectos y/o actividades institucionales relacionadas con el ámbito local y/o nacional, que les permitan reconocer el lugar donde viven y las diferencias con otros espacios del mundo global.
- Facilitar la inserción comunitaria a partir de los proyectos trabajados con el objetivo de revitalizar los lazos sociales y entender sus dinámicas de manera integral.
- Ampliar la visión cotidiana del mundo revisando los saberes de los estudiantes sobre las problemáticas socio-económicas locales detectadas, para posibilitar la participación como actores del desarrollo local, impulsando la construcción de una identidad común que fortalezca el sentido de pertenencia.

### ***Organización de los saberes***

Pensar el proyecto significa aprender con un nuevo dispositivo de trabajo que habilite un recorrido compartido con otros, en distintos espacios y con diferentes recursos. Esto permite ampliar las miradas y protagonizar un rol más activo en el aprendizaje comprometiendo habilidades afectivas y comunicacionales pero inseparable de los saberes. Estas consideraciones requieren que los docentes presenten, preferentemente, proyectos interdisciplinarios a desarrollar que surjan de una necesidad, con propósitos concretos y sustentados en problemas relevantes, en base al Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) y al Proyecto Curricular Institucional (P.C.I.) que orientan la tarea escolar.

No obstante la elección de los proyectos que realice cada comunidad educativa, se sugiere como algunos de los posibles fenómenos a abordar los siguientes:

- Cooperativas escolares: el cooperativismo a través de sus principios y valores representa una alternativa a la concentración de riqueza y a la exclusión social proponiendo el desarrollo inclusivo a través de la cooperación, igualdad, respeto, compromiso y participación democrática. En este sentido, propone la construcción de un entramado de relaciones económicas, cooperativas y solidarias entre personas y distintas organizaciones donde es posible generar productos locales ecológicos, generar proyectos de servicios y/o autoempleo vinculados a las necesidades reales.

Como proyecto educativo constituye una herramienta válida desde el punto de vista pedagógico y de la lógica del comportamiento humano, social, ético y educativo que debe constituirse como resultado de un proceso madurativo, de transformación cultural y trabajo de enseñanza- aprendizaje, no solo en la comunidad educativa sino que también debe presentar un desafío para la participación y el compromiso de la sociedad.

- Construcción de redes sociales con otras organizaciones: con la intención de promover que los estudiantes tomen conciencia de sus derechos y conozcan las organizaciones que operan en el territorio regional y los espacios de participación ciudadana, se propone el relevamiento de proyectos en marcha y planificados por los distintos actores económicos del escenario local. Con esta propuesta los estudiantes podrán ser partícipes de proyectos compartidos con el fin de indagar sobre posibles estrategias de construcción colectiva para mejorar la calidad de vida y reducir los riesgos de la vulnerabilidad social.

- Construcción de un blog o red virtual referido al uso eficiente de los recursos productivos y la preservación del ambiente: con el propósito de incentivar la alfabetización digital y evaluar el impacto ambiental de las decisiones económicas, se propone el presente proyecto utilizando herramientas tecnológicas como la creación de foros de discusión, videoconferencias o catálogos digitales, que permitan dar a conocer propuestas locales que integran las economías regionales, posibilitando la difusión, evaluación de las decisiones y el análisis de las distintas consecuencias socio-económicas y su impacto en el ambiente.

Acompañando los proyectos diseñados, se sugiere en los distintos seminarios, profundizar y articular temáticas que permitirán potenciar la construcción de saberes desde una perspectiva transdisciplinar.

Particularmente es importante abordar en un seminario, cuestiones inherentes al campo epistemológico de la administración y la economía, para comprender la construcción del conocimiento específico de la orientación, desde el paradigma de la complejidad.

Otros seminarios pueden referirse a los ejes transversales, como por ejemplo: economía social, responsabilidad social comunitaria y economía ecológica.

Los estudiantes que participan en estos proyectos educativos se apropian de saberes, conocimientos y experiencias, integrando y articulando los aprendizajes alcanzados en los distintos espacios curriculares de su formación escolar. De esta forma, se revitalizan los entramados socio-económicos y generan una sinergia que amplía los procesos de desarrollo local, conformando un espacio de interacción con la comunidad.

### ***Consideraciones metodológicas***

En este espacio curricular se deben propiciar distintos formatos como la implementación de seminarios y talleres. Asimismo, es importante fomentar opciones de trabajo escolar que permitan vincular a los alumnos con distintas organizaciones de la comunidad, ampliando las posibilidades de formación.

La era de la incertidumbre que caracteriza a los tiempos de fluidez exige un tipo de conocimiento actualizable y una práctica que varía. Este proceso requiere pensar con otros, construir espacios de trabajo creativo y colectivo, que potencie el intercambio y las interacciones donde se jueguen la puesta en práctica de valores, la construcción de significados, la comunicación y el diálogo. Es imprescindible generar nuevos "territorios" que emerjan como lugares de pertenencia, de creación de valores y de lazos, propiciando formas compartidas de vivir un espacio y un tiempo que configuren una identidad común en el grupo y en sus fronteras.

El proyecto es un dispositivo democratizador flexible, que atiende a la diversidad, en donde los individuos construyen sus experiencias subjetivas, forman una identidad en los asuntos sociales, asumen un compromiso y despliegan conjuntos complejos de relaciones y prácticas colectivas. La educación debe activar un pliegue donde la posibilidad de subjetivación sea posible, donde otro universo de significación movilice a un sujeto a construir su diferencia y habilite otras formas de creación, de invención, de hacer con lo que se enseña y habitar el tiempo vivido en la escuela.

El punto de partida es entender que existen diversas formas de relacionarse con los otros y con los saberes, que afectan la posición de los sujetos y sus modos de estar en el mundo. El desconocer, el no saber es lo que moviliza, lo que crea condiciones para que un aprendizaje sea posible.

Los proyectos responden a las necesidades de los sujetos y contextos, permitiendo crear redes interinstitucionales donde se plantean relaciones de cooperación entre distintas organizaciones y con otras propuestas educativas. Por lo tanto, la tarea escolar debe valorar la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje.

La comprensión de las problemáticas abordadas y su complejidad se profundizan en los seminarios coordinados por el profesor adjunto constituyendo éstos una acción pedagógica de organización y producción de saberes, sustentados en los paradigmas epistemológicos de los campos del conocimiento involucrados en los espacios curriculares. Esta práctica requiere el trabajo en equipo de docentes del espacio y alumnos para potenciar las posibilidades de aprendizaje que incluyan la mirada crítica, el respeto por los saberes propios de cada institución escolar y la puesta en diálogo de diversos enfoques que indaguen y aborden el entramado de relaciones en torno a una situación.

Entre las posibles estrategias didácticas a utilizar se sugieren: realización de encuestas, trabajos de campo, entrevistas, consultas bibliográficas, estudio de casos, paneles, etc. Es importante una buena selección de los materiales y los distintos soportes que se pueden emplear, fortaleciendo el uso de las tecnologías como proceso tendiente a favorecer la alfabetización múltiple. Si bien el papel es el soporte más utilizado, resulta fundamental incorporar otros recursos como la proyección estática (diapositivas, mapas, proyector) y la imagen en movimiento en tv, video o dispositivos multimedia como CD-ROM, DVD, etc., útiles para explicar y para ampliar, desde una posición crítica, las lecturas de diversos materiales virtuales.

## ***Evaluación***

La evaluación, no solo debe considerar los procedimientos, sino también valorar las condiciones de su utilización y su efecto en el proceso de resolución del problema. Implica una reflexión consciente y control permanente del proceso de aprendizaje. Así entendida, la evaluación es una producción centrada en explicar, argumentar y convencer, con el sostén de la intervención docente.

En la experiencia educativa se deben orientar los procesos de evaluación a partir de la revisión permanente de la producción académica de los estudiantes y el establecimiento de pautas de trabajo con los mismos, que impliquen una creciente responsabilidad en el propio aprendizaje.

Este espacio curricular requiere un acuerdo sobre evidencias a evaluar entre los sujetos participantes, por lo que es necesario establecer formatos y estrategias de registro del proceso de los proyectos que permitan avanzar en desarrollos de investigación y en otros proyectos.

Como se sostiene en el Diseño Curricular, la evaluación constituye una fuente de información que puede instrumentarse a través de autoevaluaciones, coevaluaciones o heteroevaluaciones<sup>13</sup>.

En este espacio curricular se deben propiciar acciones que favorezcan estrategias metacognitivas que les permitan a los alumnos regular sus procesos de aprendizaje y contribuir a mejorar el aprendizaje autónomo.

---

<sup>13</sup> Resolución N° 1000/08- C.P.E.

## ***Lineamientos de acreditación***

Los lineamientos de acreditación se pautarán en el diseño de cada uno de los proyectos planificados. No obstante, se sugieren algunos saberes generales para acreditar el espacio.

Se proporcionarán a los estudiantes, condiciones y oportunidades de aprendizaje que les permitan:

- Usar estrategias de indagación, interpretación y presentación de las distintas fuentes de información acreditadas.
- Analizar argumentos y elaborar juicios valorativos al evaluar posibles alternativas.
- Evidenciar el desarrollo de habilidades metacognitivas.
- Desarrollar diversas habilidades cognitivas para planificar, ejecutar y evaluar proyectos de intervención socio comunitario.
- Apelar a diversas habilidades sociales para el trabajo comunitario.

## ***ESPACIO CURRICULAR SÍNTESIS DE LOS SABERES ESTRUCTURANTES DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO ESPECÍFICO DE LA ORIENTACIÓN.***

### ***ECONOMÍA POLÍTICA***

#### ***Fundamentación***

A lo largo de la orientación, los distintos espacios curriculares aportaron herramientas tendientes a posibilitar la comprensión de la complejidad de los sistemas económicos cambiantes y evitar la simplificación en respuestas absolutas y definitivas representativas de una realidad inexistente.

Este espacio tiende a interpretar las relaciones económicas en el sistema macroeconómico global y las características de las economías regionales, sin descuidar desde qué posición se construye este conocimiento, es decir, la particularidad Argentina y su ubicación en términos históricos y en relación al mundo globalizado actual.

Para entender las distintas teorías económicas es indispensable pensarlas en el marco de los procesos históricos y políticos que atraviesan a las sociedades en cuestión. Desarrollar y explicitar distintos enfoques respetando los interlocutores, plantear todos los debates y resaltar puntos contrapuestos de distintos desarrollos teóricos, son algunas de las estrategias que este espacio puede aportar a la formación específica de la orientación.

El modo de abordar este espacio curricular tiende a formar estudiantes críticos que apelen a los conocimientos y saberes construidos en su experiencia educativa y que incluyan en sus pensamientos las cuestiones políticas y sociales que interactúan con el sistema económico. De esta manera, se propone la comprensión de la economía política como camino para un crecimiento con desarrollo y cohesión social, que revalorice sus instituciones con capacidad de generar mejoras productivas y sociales, tendientes a eliminar las disparidades regionales.

Esta propuesta anima a pensar los fenómenos económicos y organizacionales que se presentan de manera compleja y con múltiples variantes, en forma integrada y recurriendo a distintos campos del saber, no con la intención de agotar una problemática sino más bien, comprenderla desde las tensiones que los distintos intereses plantean.

Entender un modelo de desarrollo económico que priorice los vínculos humanos, sociales y potencie la generación de redes productivas y la inclusión de tramas sociales densas, requiere la construcción de saberes desde la perspectiva transdisciplinar. A partir de este enfoque se intenta explorar alternativas tendientes a promover una sociedad más justa e igualitaria, con posibilidades de sostenerse y reproducirse sobre sus propias bases territoriales en interdependencia abierta con el resto de la economía del mundo.

“El todo tiene cualidades o propiedades que no se encontrarían en las partes si estas se separaran las unas de las otras y, ciertas cualidades o propiedades de las partes pueden ser inhibidas por las fuerzas que salen del todo”<sup>14</sup>. Comprender la realidad y los hechos económicos cotidianos desde el paradigma de la complejidad, requiere necesariamente interrelacionar los tres subsistemas organizacionales del entramado socioeconómico, y analizar sus potencialidades y fortalezas, para impulsar un modelo de desarrollo local y productivo inclusivo con rasgos identitarios y propios de los miembros de la comunidad.

Históricamente, muchos fueron los debates en torno al deterioro de las condiciones ambientales que los actores económicos adoptaban en pos del desarrollo socioeconómico. Actualmente, el desgaste de los recursos productivos, los niveles de exclusión y desafiliación social, y el impacto de las tecnologías exigen repensar las alternativas que los sistemas económicos generan a través de la producción y el trabajo, planteando escenarios en donde se integren las buenas prácticas productivas y la mejora en la calidad de vida con modelos de desarrollo inclusivos.

Para comprender las relaciones existentes y las posibles en el sistema económico, es imprescindible abordar distintos núcleos temáticos desde lo macroeconómico mundial hasta las características económicas regionales.

### ***Encuadre Didáctico***

Incursionar en la compleja realidad económica y sus consecuencias en la organización social, provoca pensar un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico, de interacción continua, que problematice los fenómenos desde un análisis crítico, reflexivo y comprometido, acorde a las circunstancias.

Es importante incluir en la propuesta pedagógica, la situación económica local desde un espacio de interpelación, de diálogo abierto y participativo, donde los estudiantes puedan manifestar sus inquietudes y ensayar conclusiones al respecto, provocando nuevos aprendizajes.

La práctica docente debe orientarse a disponer no solo un saber, sino una práctica de pensamiento, un movimiento que incite, una predisposición a la pregunta y a la percepción de nuevas posibilidades de aprendizaje. Hoy, la experiencia educativa consiste en abrir condiciones para que los estudiantes asuman la responsabilidad de aprender a aprender. La propuesta es crear alternativas, oportunidades, desplegar formas posibles de pensamiento, de conocimiento y de acción simbólica, que generen cambios futuros para cada uno y para la sociedad en su conjunto.

---

<sup>14</sup> Morin, Edgar; *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, Unesco, Francia, 1999.

## **Propósitos**

Se sugieren para este espacio curricular los siguientes propósitos:

- Multiplicar las oportunidades para que los estudiantes analicen, jerarquicen, confronten y validen cantidad y variedad de información que circula en el mundo actual, para contribuir a la formación de un pensamiento crítico y construir explicaciones cada vez más ricas acerca de las sociedades y su organización económica.
- Impulsar el análisis integral de los rasgos básicos de las economías actuales, sus dinámicas y funcionamiento, para comprenderlo como fenómeno de transformación permanente de la realidad compleja.
- Fomentar el conocimiento, elaboración y práctica de diferentes formas de tomar contacto con la naturaleza, asumiendo una actitud crítica y responsable ante situaciones que tengan efectos negativos sobre el ambiente para favorecer su preservación.
- Contribuir a la construcción de actitudes positivas pertinentes para que los estudiantes, como ciudadanos, logren una vida socialmente responsable en democracia.
- Proponer debates sobre la realidad económica social, políticas públicas, problemas estructurales, para fortalecer la participación con proyección de acciones hacia la comunidad.

## **Organización de los saberes**

Se propone trabajar en este espacio con distintos núcleos temáticos en función a la profundización de sus contenidos:

EJES TEMÁTICOS	SABERES A CONSTRUIR
<b>CAMBIOS ESTRUCTURALES MUNDIALES</b>	Conformación de bloques económicos, sus límites y potencialidades. Problemáticas socioeconómicas derivadas de procesos de globalización e integración. El poder mundial y las organizaciones. Grandes economías mundiales y su impacto en el ambiente.
<b>INTEGRACIÓN DE LAS ECONOMÍAS LATINOAMERICANAS</b>	Causas y consecuencias de la integración latinoamericana. Relación con los mercados mundiales. Estrategias territoriales impulsoras de desarrollo económico.
<b>ESTRUCTURA ECONÓMICA ARGENTINA</b>	Causas y consecuencias de los modelos de desarrollo económicos argentinos. Límites para su inserción mundial. Problemáticas económicas y sociales. Organización territorial: recursos naturales y áreas económicas. Perspectivas para un nuevo modelo de desarrollo endógeno.
<b>ESTRUCTURA ECONÓMICA PROVINCIAL</b>	Análisis de la estructura provincial: características y recursos productivos. Sector productivo y sus posibilidades como generadores de empleo. Integración de posibles escenarios económicos locales a escala global. Perspectivas futuras para el desarrollo local.

## ***Consideraciones metodológicas***

La propuesta de este espacio es problematizar un fenómeno económico observado y construir saberes, vinculando conocimientos multidisciplinares que permitan la comprensión e interpretación de su complejidad.

En este sentido, cobra relevancia la formación de procesos reflexivos y críticos, que permitan a los estudiantes comparar y contrastar modelos económicos, apelando a los saberes construidos durante la trayectoria escolar.

De esta manera, el docente debe orientar un proceso de pensamiento crítico que busca fundamentar un saber, determinando su validez y pertinencia en función a los propósitos del fenómeno a estudiar.

Es importante analizar la realidad también desde las diversas fuentes de información y sus marcos ideológicos implícitos, y deducir o inferir conclusiones a partir de un análisis comparativo multidimensional donde los estudiantes interpreten, comparen y discutan, asumiendo una posición crítica al respecto.

## ***Evaluación***

La evaluación plantea un desafío que consiste en desarrollar estrategias que den cuenta de la integración e interpretación de saberes y su transferencia a otros contextos.

La evaluación del aprendizaje bajo el paradigma de la complejidad implica generar situaciones en las que el estudiante pueda comprender un fenómeno socio-económico apelando a saberes de diversos campos del conocimiento, con el propósito de generar acciones en virtud de mejorar la calidad de vida.

## ***Lineamientos de acreditación***

En este espacio se proporcionarán condiciones y oportunidades de aprendizaje que permitan a los estudiantes:

- Evidenciar predisposición para analizar procesos de integración económica desde varias perspectivas y tomar posición crítica en base a argumentos suficientes, en relación a un nuevo modelo de desarrollo federal y participativo.
- Exponer y sustentar opiniones sobre problemáticas globales realizando juicios de valor en base a criterios establecidos.
- Relacionar causas y consecuencias del orden económico global y local.
- Identificar particularidades de la organización económica provincial que generen condiciones para un modelo de desarrollo local inclusivo.
- Reflexionar sobre el rol de cada sector productivo en la generación de empleo.

## **BIBLIOGRAFÍA GENERAL DE LA ORIENTACIÓN**

Cahián, Adolfo; *Las ONGs*, Ediciones La Rocca, 2004.

Camilloni A. ET AT., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós Educador, 1998.

C.E.P.A.L. Diversos Documentos, Naciones Unidas.

Coraggio, José Luis; *Economía del trabajo*, en *La otra economía*, Cattani, Antonio David(compilador), Editorial Altamira, Buenos Aires, 2004.

Coraggio, José Luis; *La economía social como vía para otro desarrollo social*, Urbared, Red de políticas sociales, Buenos Aires, 2002.

Corredor, Carlos; *Economía, Sociedad y Matemática: Una discusión sobre la enseñanza de una ciencia social en el contexto de América Latina*, en *Revista ieRed*, Vol. 1 N°2, 2005.

De Piero, Sergio, *Organizaciones de la Sociedad Civil. Tensiones de una agenda en construcción*, Paidós, Buenos Aires, 2005.

De Piero, Sergio: *Políticas sociales: organizaciones e intervención desde la sociedad civil*, FLACSO, 2009.

Duschatzky, Silvia, Post-Scriptum: *Premisas, promesas, realidades*, Diplomatura Superior en Gestión Educativa, FLACSO, 2009.

García Delgado, D. y Nosetto, L., *El desarrollo en un contexto postneoliberal. Hacia una sociedad para todos*, CICUS, Buenos Aires, 2006.

Glaría, Violeta, *Cuestionamientos a la enseñanza de la Economía desde una perspectiva compleja*, Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, V 9, N°25, 2009.

Huelva, Daniel, *La economía vista desde un ángulo epistemológico de la economía a la economía política; del estructuralismo a la complejidad*, publicado en *Cinta de Moebio*, N° 22, Universidad de Chile, 2005.

Lewkowicz, I; Cantarelli, M., *Del fragmento a la situación*, Grupo Doce, 2001

Lion, C., *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*, La Crujía, Buenos Aires, 2006.

Mealla, E. *El regreso del desarrollo*, en Scannone, J.C. y García Delgado, D. (comps), *Ética, desarrollo y región*, CICCUS, Buenos Aires, 2006.

Morin, Edgar; *La cabeza bien puesta*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2004.

Morin, Edgar; *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, Unesco, Francia, 1999.

Naclerio, Alejandro, Narodowski, Patricio, De Santis, Gerardo; *Teoría y Política Macroeconómica*, Universidad Nacional de La Plata, 2007

Rodríguez de Ramírez, María del Carmen; *Reflexiones sobre el status epistemológico de la contabilidad*, Facultad de Ciencias Económicas - Universidad de Buenos Aires, publicado en "Contabilidad y Auditoría", Año I N° 1 1995.

Rodríguez Zidán, Eduardo, *La escuela pública como institución democrática ante los desafíos del mundo actual*, en Revista Digital de educación y nuevas tecnologías, N° 37, Año VII, 2008.

Tiramonti, Guillermina (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*, Manantial, Bs. As. 2004.

Tiramonti, Guillermina, *La escuela de la modernidad a la globalización. La educación en un mundo desorganizado*, Diploma Superior en Gestión Educativa. FLACSO. 2009.

## **“Taller de Alumnos: Espacio de reflexión y construcción de proyectos futuros”**

---

“Así mi querido Alcibíades sigue mis consejos y  
obedece al precepto que está  
escrito en el frontispicio del templo de Delfos:  
Conócete a ti mismo”

*Obras completas de Platón.*

“No olvides que la realidad es cambiante,  
no olvides que lo nuevo puede surgir y  
de todos modos, va a surgir”

*Edgar Morin.*

### **1. Fundamentación**

La escuela recupera el sentido de ser un ámbito de encuentro, que propicia el aprendizaje significativo y la construcción creativa de proyectos de vida. En consecuencia, puede integrar Pasado-Presente y Futuro, al conformar posibles horizontes y probables caminos a seguir; y al convocar a todos los actores de la comunidad educativa en particular, y a la sociedad en general.

El hecho de reconocer y aceptar que la escuela está vinculada con la sociedad en que vivimos, implica relacionar escuela con la Orientación Vocacional<sup>15</sup>.

Existe la necesidad imperiosa de que la *reflexión* sobre la *construcción de proyectos futuros* de alumnos a punto de egresar de la escuela secundaria, se integre al Ciclo Superior Orientado, constituyéndose así en uno de los modos de inclusión social.

La escuela es productora de subjetividad e influye en la construcción de representaciones y de proyectos futuros.

La implementación de un **taller de alumnos** que jerarquice la reflexión y la construcción de proyectos, es primordial para una escuela que prioriza la situación de la permanencia y egreso de los estudiantes.

En el mencionado taller, se incluye a los alumnos como protagonistas de su formación, acompañados por un coordinador especializado; se privilegian todas las dimensiones del aprendizaje: se estimula lo cognitivo y se propician experiencias que exigen poner en relación el intelecto, la emoción y la acción, apuntando a una formación integral del alumno.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Rascovan, Sergio E. “Orientación Vocacional: una perspectiva crítica”. 1era edición. Paidós. Buenos Aires. 2005.

<sup>16</sup> Ministerio de Educación-Consejo Provincial de Educación-Provincia de Río Negro. Transformación de la escuela secundaria rionegrina. Diseño Curricular del Ciclo Orientado de los Bachilleratos con Orientación.

El ámbito del espacio curricular facilita la elaboración de obstáculos singulares y colectivos que encierran (...) “procesos de desarrollo de autonomía y de inserción responsable de los jóvenes en las instituciones educativas”<sup>17</sup>

La inclusión del **taller** contribuye a que la escuela asuma una actitud comprometida y activa con la *autorreflexión* sobre los saberes aprendidos y la posibilidad de visualizar un *proyecto de futuro, de estudios y/o trabajo*. Este espacio curricular supone una *intervención pedagógica*, con la particularidad de constituirse en un *espacio subjetivante*. Es decir, con la intención de que el proceso de abordaje de determinados contenidos, implique necesariamente la participación y la elaboración colectivas, y pueda favorecer, así, una creciente *implicación* personal. Se trata de promover un *sujeto activo* en la construcción de una *experiencia escolar singular*

De acuerdo con Rascovan<sup>18</sup>, “Al finalizar la escuela se juega como pocas veces antes en la vida qué hacer. Sin embargo la pregunta de qué hacer en el futuro no surge por primera vez en este momento. Se viene madurando desde hace mucho. Lo propio de esta etapa es que ahora cobra más intensidad. Es un momento de decisión. Todos los jóvenes que finalizan su escolaridad pasan por este momento de decisión, aunque no todos de la misma manera. Cada uno tiene su forma particular de transitarlo.”

El estudiante es quien debe resolver la problemática que implica bosquejar su proyecto personal. La escuela puede acompañar a los jóvenes. No hacer por ellos, sino con ellos. Apostar a un espacio a fin de escuchar la variedad de experiencias, donde esté en juego, no la normativización- es decir, la indicación acerca de lo que cada uno debe hacer-, sino la singularidad de cada uno.

Cabe aclarar que el ámbito del taller es un espacio de reflexión y no un espacio psicoterapéutico. La escuela puede realizar una orientación vocacional diferente a la que se hace en un centro especializado, acompañando desde su condición de escuela y no como si se tratase de un consultorio.

En los últimos años, estimulada por la globalización, la revolución tecnológica y la desocupación, la elección de un trabajo y/o estudio se ha constituido en una de las principales preocupaciones sociales.

(...) “El significado de trabajo es un constructo socio-histórico dinámico que está determinado por los cambios y las experiencias que los sujetos vivencian en el contexto y, por lo tanto, es una representación que los individuos van desarrollando antes y durante el proceso de socialización para y en el trabajo”<sup>19</sup>

(...) “Los distintos itinerarios que se van construyendo son las respuestas activas que los jóvenes van estructurando ante un contexto caracterizado por la mutabilidad, lo imprevisible y la falta de parámetros fijos sobre los cuales trazar proyectos”<sup>20</sup>

---

<sup>17</sup> “Juventudes y Adolescencias en la escuela secundaria”. Caracterización del alumno. Urresti, Marcelo en Diseño Curricular Ciclo Básico de la escuela secundaria rionegrina. Ministerio de educación.

<sup>18</sup> Rascovan, Sergio. “Los Jóvenes y el Futuro. ¿Y después de la escuela...qué?. Programa de Orientación para la transición al mundo adulto”. Editorial Psicoteca. Buenos Aires. Marzo 2000.

<sup>19</sup> Grimberg, S. “El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares” U.N.S.A.M. 2003 en Langer, E.D. “Los estudiantes del Nivel medio frente a los condicionamientos del contexto de exclusión y marginación socio-laboral” en “Juventud, educación y trabajo: debates en orientación vocacional. Escuela media y trayectos futuros”. Noveduc. 2004.

<sup>20</sup> Aisenson, D. Y Colb “Las transiciones y los proyectos de los jóvenes construyendo trayectorias educacionales y de trabajo”. en “Creando proyectos en tiempos de incertidumbre. Desarrollos teóricos

El proceso por el cual se construye la decisión acerca de qué, cómo, cuándo, dónde elegir estudios y/o trabajo se va armando y desarmando a lo largo de la historia personal, fundamentalmente a partir del contacto con personas significativas.

En la actualidad, elegir implica considerar los cambios ocurridos tanto respecto de las posibilidades de estudio, como de los referidos al mundo del trabajo. Constituye un proceso y a la vez una acción. Es un proceso íntimamente vinculado a la historia personal del sujeto, en tanto supone un tiempo en el que se elabora la decisión, influenciada por aspectos conscientes e inconscientes. Elegir es también una acción, ya que implica tomar una decisión en un momento y lugar determinados, puesto que hay una exigencia externa que precipita esta acción y la materializa.

Con la decisión comienza a proyectarse el futuro, dado que la elección articula tres aspectos: *estudio, trabajo y tipo o estilo de vida* que se quiere llevar en la adultez.

La construcción de proyecto futuro involucra, centralmente, los siguientes aspectos: el sujeto que elige, el autoconocimiento, la realidad contextual-mundo del trabajo, el mundo de los estudios superiores, el diseño sobre la continuidad de la trayectoria vital.

Abordar en este espacio curricular “la construcción de proyectos futuros”, implica necesariamente incluir en su diseño la temática referida a la Orientación Vocacional.-Ocupacional.

La Orientación Vocacional Ocupacional se constituye en un espacio privilegiado que brinda al sujeto la posibilidad de interrogarse sobre sí, sobre sus propias potencialidades, sobre la realidad, y sobre cómo ponerse en juego en lo social. La tarea del coordinador consiste en facilitar el despliegue subjetivo que le permita, al sujeto, enfrentar la problemática de elegir.

En este ámbito, es posible discriminar dos niveles o áreas:

- Lo subjetivo: deseos, expectativas e intereses del alumno.
- La información: conocimiento sobre las oportunidades laborales y/o de estudios existentes.

Para poder abordarlas, en cuanto a aspectos personales o subjetivos y en lo referido a cuestiones socio-político-económicas, es necesario recurrir a las perspectivas que proponen disciplinas diversas o diferentes esferas de conocimiento: social, psicológico, educacional, económico, etc.

“La palabra vocación desde su etimología abre a dos acepciones posibles: un llamado que se hace desde el exterior, desde afuera del sujeto y otro llamado interno, como una voz interior que impulsa al sujeto hacia determinados lugares, actividades, ocupaciones. La vocación se construye a lo largo de la vida. Y esa construcción tiene que ver con determinadas inclinaciones y potencialidades de la persona; con el conjunto de experiencia que va desarrollando en su vida social”.<sup>21</sup>

La vocación más que revelación, es búsqueda; es un ser siendo. Como proceso de creación, supone elección; existe y todos pueden tenerla. Es un entramado complejo entre los deseos conscientes e inconscientes del sujeto, por un lado, y las posibilidades de

---

y técnicos en orientación vocacional ocupacional”. Elizalde. J.H. Rodríguez.A.M. y comp. Editorial. Psicolibros. 2002.

<sup>21</sup> Rascovan, S. “Los Jóvenes y el futuro...” Obs.Cit.

“ocupar” un lugar en el mundo sociocultural, por otro .Es un llamado a hacer una actividad, tarea, ocupación que sea gozosa para el sujeto que la realiza. Dicha actividad u ocupación, sin embargo, siempre está atravesada por el conflicto, aspecto inherente a la constitución subjetiva.

Las carreras u ocupaciones constituyen el qué de la elección. Por ello, pueden ser consideradas como el objeto hacia el que se dirige el sujeto, tanto en el presente como en el futuro; por esto mismo es que la elección vocacional supone *conflicto*. Consecuentemente, existirán formas y estilos singulares de encararlo y resolverlo.

Elegir requiere compromiso. Cuando hay deseo por algo, se hace más fácil tolerar el dejar afuera lo no elegido, y cuando se produce, conlleva entusiasmo, alegría, pasión. El sujeto pasa a adoptar una posición activa y se transforma en protagonista de su propio hacer.

Como ser constructor de su propio proyecto lo llena tanto de alegrías como de angustias, “La pregunta a contestar ahora que los jóvenes están terminando la escuela no es qué harán el resto de sus vidas, sino qué tendrían ganas de hacer en la vida y por dónde quieren empezar”<sup>22</sup>.

Respecto al **Marco Conceptual** de la Orientación, hay que tener en cuenta que los cambios producidos en la realidad socioeconómica en el ámbito mundial en los modos de vinculación-social, enfrentan a los orientadores a un replanteo constante de su práctica y del marco epistemológico que la sostiene.

Para el taller de alumnos se ha decidido adherir a un **Marco Teórico** fundado dentro de las disciplinas “*Psicología*”, “*Pedagogía*” y “*Sociología*”. Integrando aportes del *Psicoanálisis* y de la *Psicología Social*. Un Marco Teórico que se inscribe en el **Paradigma de la Complejidad**<sup>23</sup>

En relación con la concepción epistemológica que sustenta la propuesta curricular del taller de alumnos, Sergio Rascovan <sup>24</sup> expresa que en el campo de lo vocacional pueden distinguirse las siguientes dimensiones: el **sujeto que elige** -dimensión subjetiva-, y los **objetos a elegir y el contexto** en el que dicha relación se produce -dimensión social-. Intervenir desde un **paradigma de la complejidad** sobre los problemas vocacionales, implica no reducirlos a sólo una de sus dimensiones; para ello se hace necesario pensar con criterio transdisciplinario. Es decir, ninguna disciplina por sí sola podrá abarcar la complejidad del campo.

---

<sup>22</sup>Rascovan, S. “Los Jóvenes y el futuro...” Ob. Cit.

<sup>23</sup>“El paradigma de complejidad provendrá del conjunto de nuevos conceptos, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos y de nuevas reflexiones que van a conectarse y reunirse (...) los principios del pensamiento complejo, entonces, serán necesariamente los principios de distinción, conjunción e implicación(...)Vamos a reunir LO Uno y lo Múltiple, los uniremos, pero lo Uno no se disolverá en lo múltiple y lo Múltiple será, así mismo, parte de lo Uno. El principio de la complejidad, de alguna manera se fundará sobre la predominancia de la conjunción compleja. Pero, también allí, creo que es una tarea cultural, histórica, profunda y múltiple (...) si tenemos sentido de la complejidad tenemos sentido de la solidaridad más aún, tenemos sentido del carácter multidimensional de toda realidad (...) la conciencia de la multidimensionalidad nos lleva a la idea de que toda visión unidimensional, toda visión especializada, parcial, es pobre. Es necesario que sea religada a otras dimensiones; de allí la creencia de que podemos identificar la complejidad con la completud (...) pero, en otro sentido, la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad” Edgar Morin *Introducción al pensamiento complejo. Parte 3. Editorial Gedisa. Barcelona.2007.*

<sup>24</sup> Rascovan, Sergio. “Orientación Vocacional: una perspectiva crítica”. 1era edición. Buenos Aires. Paidós. 2005.

Dicha intervención debe ser **psicológica** y **pedagógica**. La primera se centra en el sujeto que elige, y por ello, en el proceso de acompañamiento, prioriza los aportes realizados desde el psicoanálisis, la psicología social y la psicología general. Este proceso implica crear las condiciones para que el joven sea escuchado en su singularidad, pueda encontrarse consigo mismo, con su historia personal y colectiva, con su particular ubicación familiar, con sus deseos, con sus limitaciones y sus recursos personales y materiales.

La indagación sobre los aspectos personales está centrada en la exploración de las identificaciones, en la elaboración de los conflictos que obstaculizan la toma de decisión, y en el análisis de la forma particular que el alumno tiene de “ver” o pensar la realidad social y cultural.

La **intervención pedagógica** es aquella que, respetando la complejidad del campo en sus dimensiones subjetiva y social, se centra fundamentalmente en el conocimiento crítico-valorativo de los objetos y la problematización sobre el contexto.

Intervenir pedagógicamente quiere decir promover procesos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la comprensión de la nueva realidad social. Los profundos cambios tecnológicos y económicos han obligado a cada país a repensar ideas políticas y sociales sostenidas desde hace muchos años. Asimismo, los ha llevado a analizar los efectos de la metamorfosis de la cuestión social<sup>25</sup> (Castel, 1997), cuyo epicentro se encuentra en el mundo del trabajo y en los procesos de exclusión social y crecimiento de la pobreza.

Estas grandes y profundas transformaciones introducen también cambios estructurales en la vida de los sujetos; quienes, sumergidos en la incertidumbre y en la inseguridad, sufren **“transformaciones en su subjetividad”**. Transformaciones que están vinculadas con el *“cómo”* eligen los jóvenes, puesto que ellos se encuentran obviamente inmersos en esta *cultura de la posmodernidad*, caracterizada por el consumismo, la inmediatez, el hedonismo, la apatía y el facilismo, entre otros.

En forma exhaustiva, Claudia Messing<sup>26</sup> postula la existencia de estas otras cualidades en los jóvenes que experimentan estas “transformaciones de la subjetividad”: la insatisfacción, la desconexión emocional de sí mismo, del mundo externo, y la dificultad por interesarse y comprometerse. Observa, además, falta de esperanza, retroceso en los afectos significativos, exacerbación individualista, estados depresivos y fuertes sensaciones de insatisfacción y vacío, contrarrestados con la necesidad de experiencias fuertes, activas o violentas.

Ana María Fernández<sup>27</sup> insiste en evitar todo psicologismo en el análisis de la subjetividad. Reconoce el valor del psicoanálisis desde lo disciplinario, pero sostiene la necesidad de efectuar un abordaje de la subjetividad desde la **complejidad** y, por lo tanto, con un criterio **transdisciplinario**.

Al pensar la subjetividad, inevitablemente surgen los cruces, las intersecciones, las articulaciones entre dimensiones diversas: psíquicas, biológicas, sociales, culturales, ambientales, políticas. En una propuesta de no invisibilizar los diferentes registros que intervienen en la producción de subjetividad, es esencial visualizar la complejidad de las singularidades históricas reales (forma social, propiedad, rasgo de la cultura, etc.). Esto

---

<sup>25</sup> Castel, R. “La Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado”.

<sup>26</sup> Messing, C. “Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares”. Primera edición. Buenos Aires. Edit. Noveduc. 2007.

<sup>27</sup> Fernández, A.M. “Las lógicas colectivas, imaginarios, cuerpos y multiplicidades”. Buenos Aires. Editorial. Biblos. 2007.

permite al alumno, dentro de la experiencia escolar, generar mecanismos de *autocrítica* y de *autonomía*.

El concepto de subjetividad permite integrar lo único y lo diferente, la estructura y el acontecimiento, lo individual y lo social, lo público y lo privado. Por ello, se prefiere hablar de subjetividad antes que de identidad.<sup>28</sup>

Las subjetividades enriquecen cada matriz disciplinaria ya que posibilitan la construcción de puentes conceptuales, de comunicación, de formas de trabajo, de metodologías, de técnicas y estilos. Es decir, la construcción de un *saber*, de un *saber hacer* y de un *saber ser*.

(...) “Los avances del conocimiento en las Ciencias Sociales en general, particularmente de la sociología crítica, la psicología dinámica y las teorías cognitivas, permiten un mejor esclarecimiento y facilitan una “lectura” profunda de la realidad (...) la praxis orientadora se ocupará de acompañar al joven en la construcción de alternativas, en las trayectorias posibles de su desarrollo vital”.<sup>29</sup>

La representación de todas las actividades que el hombre desarrolla para vivir también involucra problemas, experiencia, conocimientos y saberes para el hacer. Se trabaja con eficiencia, eficacia, exigencia, pero asimismo se siente placer, gusto y satisfacción por la tarea desempeñada.

Las *profesiones* comprenderían, de este modo, un conjunto de saberes explícitos que corresponden a modelos y teorías constituyentes de diversas disciplinas científicas.

Las *incumbencias* certifican y habilitan un conocimiento formal y una función u ocupación laboral definida; determinan, además, la existencia de una jurisdicción propia. El *ejercicio laboral* implica un “hacer” competente de un conjunto de tareas y actividades educativas y profesionales. Las profesiones y las competencias son construcciones sociales. Dotan al profesional de un campo conceptual determinado, proveen los datos y las formas de indagación, y posibilitan desplegar diversas estrategias para abordar las problemáticas y poner en acción habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes, imprimiendo una identidad profesional.

La mirada y el análisis realizado sobre la información respecto del trabajo, influirá en el “modo” en que se plantee la “entrada” al mundo laboral futuro.

¿Cómo se traduce entonces la vinculación entre la profesión y las características de su trabajo, con la posibilidad de avizorar horizontes profesionales no visibles? ¿Cómo superar una mirada restringida de las incumbencias de títulos, perfiles ocupacionales y campos laborales, dentro del entramado de este escenario de complejidad?

Respecto de su labor con jóvenes que finalizan la escuela secundaria, numerosos especialistas, algunos desde diferentes marcos teóricos (v.gr., D. Aisenson, M. E. Jozami, A. Gullco, J.H. Elizalde, A. M. Rodríguez, R. Bohoslavsky, A. S. Cibeira, C. Messing, S. Veinsten, entre otros), coinciden en las siguientes conceptualizaciones en lo referente al trabajo grupal, a las que se adhiere:

---

<sup>28</sup> Cibeira, A.S. “Definiciones e incertidumbre. Los jóvenes en tiempos de múltiples transformaciones” Cap.Nº1 en “Jóvenes, crisis y saberes: orientación vocacional ocupacional en la escuela, la universidad y el hospital” Cibeira, A.S y Barberis, M.(Coords).Buenos Aires. Noveduc. 2009.

<sup>29</sup> Romero González. H.G. “Problemáticas y alternativas en orientación vocacional en Juventud, educación y trabajo. Obs.cit.

- El grupo es entendido como *trama* de intercambio significativo, no como escenografía de trabajo individual.
- El grupo está pensado como un *nudo*, del cual cada uno de los integrantes es una parte ineludible.
- Este espacio se plantea como un espacio posible de *sostén* de las diferencias, como lugar de encuentro y de respeto a la diversidad.
- El coordinador del taller utiliza como principal herramienta la *escucha* y registros escritos del acontecer grupal e *interrogantes* que son utilizados como disparadores para la reflexión.
- El estudiante espera que el *saber del otro* –coordinador- pueda aliviarle la ansiedad que produce la angustia de elegir y la construcción de un proyecto futuro.
- La posición del coordinador del taller es *neutral*: supone un esfuerzo constante de no caer en la tentación de elegir por el otro y mantener a raya los ideales, valores y deseos de sí mismo.
- Mientras el alumno alimenta la expectativa de que el coordinador resuelva su conflicto diciendo a partir de sus observaciones qué debe elegir, el profesional aspira a que éste elija con *autonomía*.
- El *saber* que el *alumno* le adjudica al coordinador es una ilusión “necesaria” para desplegar sus fantasías, aspiraciones y anhelos asociados con el futuro.
- Para que se pueda trabajar en estos espacios, debe construirse entre el profesional y los alumnos, una trama sostenida en la **confianza** depositada en el saber del coordinador, que no dirige, no aconseja, no orienta; sino estimula el despliegue ayudado por las diferentes técnicas o disparadores.
- El coordinador del taller desalentará la expectativa de alcanzar la absoluta certidumbre sobre “todo” lo que hay que conocer para elegir y facilitará la posibilidad de que el sujeto advierta que tomar una decisión no puede ser una operación con pretensiones de exactitud.

En el **taller** se busca identificar y , si es posible, distinguir los problemas significativos para los jóvenes, transformando los *dilemas en problemas*.

Al reunirlos con el propósito de reflexionar sobre sí mismos, sobre su realidad y para generar nuevos conocimientos, se procura rescatar el saber del sentido común de los jóvenes, su singularidad, los saberes aprendidos en la historia escolar. De este modo, se podrán llevar a cabo nuevas comprensiones más globales y complejas.

Se tratará de habitar con los jóvenes un espacio y un tiempo de encuentro fértil, donde se articulen tres procesos que se consideran fundamentales: **reflexión, confrontación y creación**. Reflexión sobre los aspectos intra e intersubjetivos implicados en la elección. Confrontación de puntos de vista; de fantasía y realidad. Creación que articule deseos, posibilidades y limitaciones en un proyecto auténtico y viable.

En la dinámica grupal se articulan el *pensar, el sentir y el actuar*. El instrumento de trabajo es el *grupo de pares* y la tarea es investigar, es producir conocimiento desde el marco de referencia de cada uno de los integrantes.

Es imprescindible resaltar que cada realidad exige el diseño de una intervención específica por parte del coordinador.

Para Pichón Riviere, a través de su actividad, los seres humanos entran en determinadas relaciones entre sí y con las cosas, más allá de la mera vinculación técnica con la tarea a realizar. Este complejo de elementos subjetivos y de relación constituye el más específico factor humano de la actividad misma.

Los alumnos integrantes-participantes del taller son sujetos en pleno proceso de transición, un proceso que implica duelos, crisis, vulnerabilidad narcisista, pasaje de la dependencia a la independencia, de la endogamia familiar a la exogamia, búsqueda de nuevos modelos,

etc. Atravesar este proceso exige un importante trabajo psíquico que tiene que conjugar demandas del mundo interno y externo.

(...)”Este sujeto se configura en una situación de crisis y conflicto generalizada en toda América Latina, que sucintamente podríamos describir anclada en políticas neoliberales integrales, que generan procesos de pauperización extrema, exclusión social, deterioro económico, concentración de la riqueza, incertidumbre, fuga del futuro, ampliación de la brecha entre pobres y ricos, fragmentación creciente y desvinculación. Las adolescencias y juventudes se construyen y son construidas en estos mismos procesos. Pese a las diferencias de los espacios de referencias y de adscripciones identitarias de los jóvenes, podemos rastrear algunas expresiones comunes.

Los integrantes del taller constituyen un segmento social que, por su edad y etapa vital, idealiza y busca cambiar las cosas. Las acciones de los jóvenes no están enteramente determinadas desde afuera, sino que dependen de la capacidad de imaginar futuros diferentes y mejores que el presente. No están en tránsito hacia un futuro más o menos predecible o impredecible, y es intención de este espacio avanzar en procesos de desarrollo de autonomía y de inserción responsable de los jóvenes, en las instituciones educativas”.<sup>30</sup>

Por lo general, los alumnos no perciben el sentido profundo que tiene el estudio secundario: para ellos es algo que deben concluir cuanto antes, puesto que no lo vinculan con la preparación para los estudios superiores o para conseguir un trabajo que reditúe económicamente.

“Los adolescentes necesitan propuestas que incorporen el ejercicio de la palabra plena como condición para desarrollarse y devenir un sujeto responsable de sí y de sus actos ante los demás, de instituciones educativas que los incluyan y reconozcan como sujetos capaces de incorporarse activamente con su historia a la investigación, al análisis y evaluación de sus propios procesos de aprendizajes”.<sup>31</sup>

En la consolidación de su singularidad, los jóvenes deben realizar elecciones orientadas hacia el estudio y /o trabajo y responder a la pregunta *¿Qué vas a hacer de tu vida?* Frente a la pregunta instalada en la vida colectiva, desde el espacio del taller, se busca promover su transformación en una pregunta singular.

“Una escuela que incluya y reconozca a los sujetos de modo que la soledad se transforme en tiempo compartido de encuentro con sí mismo y de allí salir al encuentro de los otros, para que el aislamiento ceda el paso al reconocimiento y a relaciones profundamente significativas, para que la frustración no se establezca como condición permanente, sólo como momentos puntuales de todo proceso vital, creador, potente”.<sup>32</sup>

Las diferentes crisis sobrevenidas en la historia reciente han dejado significativas huellas y profundos cambios en las distintas esferas de la vida singular y colectiva de todos los sujetos que han debido afrontarlas, afectando tanto sus condiciones de vida, como alterando, disruptivamente, los terrenos políticos, económico, cultural, social y desiderativo. Acentuando, en sociedades como la nuestra, una mayor polarización social y enormes desigualdades que operan a modo de obstáculo para pensar la posibilidad de construir horizontes de expectativas, y poniendo en evidencia las crisis de las metáforas -durante todo

---

<sup>30</sup> Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina.

<sup>31</sup> Doltó, F y Doltó.C “Palabras para adolescentes”. Atlántida. Buenos Aires. 1996 en Diseño Curricular Ciclo Básico para la Escuela Secundaria Rionegrina.

<sup>32</sup> Obs.Cit.2. Diseño Curricular.

el siglo XX- acerca de un desarrollo progresivo en un mundo controlable, predecible y transparente.<sup>33</sup>

En nuestras sociedades tecnológicas y globalizadas, desiguales y excluyentes, cada vez resulta más difícil abrir nuevos surcos, nuevos recorridos. Sin embargo, allí está la clave del proceso de construcción subjetiva, gracias al plus que los sujetos, grupos y comunidades, pueden darse creativamente, para buscar en sus vidas otros horizontes que los socialmente instituidos.

En estos tiempos de incertidumbres, de desigualdades y exclusión, la escuela es un punto de referencia que apuntala y sostiene la posibilidad de definir creativamente proyectos futuros.

La educación y el tránsito por los ciclos de escolaridad posibilitan una apuesta al futuro, una apuesta de un destino mejor. Y en esa apuesta, finalizar los estudios secundarios representa iniciar nuevos itinerarios y visualizar trayectos de vida.

Frente al declive de las instituciones en estos tiempos de fragmentación, mucho depende de los espacios de inscripción que se abran, como el “Taller de alumnos”. Espacios donde la situación en la que habitan los jóvenes devenga en experiencia de construcción subjetiva. Habilitar la búsqueda de un proyecto posible constituye un gesto que rehabilita la dimensión del porvenir.

Se apuesta a que el estudiante pueda indagar en lo que no sabe, buscar en su propia historia y en sus propias ficciones, y, a partir de allí, adueñarse de las representaciones y creencias que lo motivan a participar en el taller.

Recuperar la historia personal es hacer una reconstrucción de lo vivido; y, en ese proceso, rescatar aquello relacionado con lo aprendido, con otros saberes. Es decir, lo hecho hasta el momento: los saberes disciplinares aprendidos, las actividades, los proyectos, las ilusiones y también las fantasías. Todo ello será resignificado en este espacio curricular y así se vivenciará la posibilidad de decisiones futuras.

A lo largo del trayecto por el taller, se emplean diferentes recursos que colaboran para que el estudiante se conecte con su problemática y pueda hablar.

El coordinador interviene y mientras responde, se propone abrir nuevas preguntas que ayuden a reubicar el punto de búsqueda del sujeto.

Invita a que el estudiante se lance a la aventura del proceso de elegir, aceptando el riesgo que implica quedar expuesto a su propio “no saber”, a la inexistencia de una verdad absoluta sobre lo vocacional, a la renuncia de las certezas sobre alguna elección correcta.

No hay una verdad que el sujeto deba develar, sino un saber a construir a partir de su particular mirada, de sus experiencias previas, de sus conocimientos, de sus fantasías.

El taller propicia que los integrantes se conecten con las problemáticas, interroguen sobre las diferentes actividades que componen la oferta educativa-laboral y sobre qué “haceres”, en general, hay en nuestra sociedad.

El espacio curricular corresponde a un espacio-tiempo cuya identidad de “taller” le otorga un status diferenciado de otros talleres a partir de la concepción de “reflexión” y “construcción”.

---

<sup>33</sup> Enrique, S.J. “Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras. Capítulo 1 en “Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados: proyectos, expectativas y obstáculos”. Sergio Rascovan compilador. Primera Edición. Noveduc. Buenos Aires. 2010.

Para concluir, es pertinente transcribir la descripción que, respecto del “taller de alumnos en quinto año”, se realiza en el diseño curricular del ciclo orientado de los bachilleratos con orientación –transformación de la escuela secundaria rionegrina: “...se piensa como espacio de autorreflexión pedagógica en los cuales los estudiantes puedan analizar y trabajar su implicación en los procesos escolares y los modos de ser sujetos en situación de aprendizaje. Construirse como sujeto en el mundo conlleva necesariamente conceptualizar la práctica, investigar para problematizar las matrices de aprendizaje, las formas de lo grupal en el grupo de aprendizaje al cual pertenecen y preparar su proyecto personal futuro.

En este sentido, es nodal hacer visible lo diferente en las formas colaborativas o competitivas de organización de la tarea y sus efectos, de roles que se adjudican y asumen en esa tarea, del diálogo entre las diferencias. Supone trabajar el conflicto para producir un saber, construido en el diálogo intersubjetivo, facilitador de la convivencia escolar. Abrir un espacio a la escucha atenta del otro, que coadyuve a la simbolización de los miedos y resistencias como también a la palabra responsable y pertinente: si bien ésta tarea es parte de la reflexión necesaria a todos los espacios curriculares, en este tipo de talleres es contenido y continente.

Por otro lado, es importante que este proceso facilite el reconocimiento de las distintas oportunidades para escribir e inscribir el trayecto vital en los distintos mundos posibles que se abren al momento de egresar de la Escuela Secundaria. Conocer las distintas posibilidades que se despliegan en el mundo del trabajo, los estudios y proyectos. Como parte de este proceso, los estudiantes podrán analizar encrucijadas y circunstancias, profundizar búsquedas y realizar las aproximaciones personales que consideren congruentes con sus deseos y expectativas, para que el dilema que generalmente se produce en los sujetos cuando un ciclo termina advenga en proyecto.

La coordinación de estos talleres es fundamental como sostén de encuadre que respalde la circulación de la palabra plena-que se conjuga siempre atravesada por la subjetividad-, para que el grupo pueda realizar su tarea y para que cada integrante realice la suya como parte del mismo proceso...”<sup>34</sup>

## **2. Encuadre Didáctico**

Para que pueda enriquecerse en un *máximum*, el taller para alumnos deberá, por un lado, ser respetuoso de la subjetividad; y, por otro, reconocer la importancia y singularidad de cada institución educativa y, por ende, de la comunidad y de la población estudiantil en particular. Ser respetuoso de la subjetividad implica reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho y legítimar un espacio de encuentro fértil donde se articulen los tres procesos fundamentales de **reflexión, confrontación y creación**. Implica retroalimentar la autoevaluación, la co-evaluación y la heteroevaluación, con miras a la construcción del diseño de su proyecto futuro. Valorar, además, su compromiso incesante con el proceso de aprendizaje que se promueve dentro del taller, que se constituye en una de las herramientas que facilitan la inclusión de los talleristas en la vida cotidiana estudiantil.

Se coincide en que uno de los objetivos centrales de la educación es el “aprender a aprender”. Ya no se trata de aprender determinado cuerpo de conocimiento e informaciones, sino de aprender mecanismos, operaciones y procedimientos, desarrollar habilidades y competencias que permitan actualizar nuevos conocimientos y aplicarlos.

---

<sup>34</sup> Transformación de la escuela secundaria rionegrina Diseño Curricular del Ciclo Orientado de los Bachilleratos con Orientación.

“El “aprender a aprender” debe ser un horizonte de referencia del trabajo didáctico y pedagógico del profesor. El constructivismo considera al alumno como centro de la enseñanza-aprendizaje, pero, en el ámbito del taller de alumnos se resalta que el hecho de que el alumno sea el centro de aprendizaje no implica que sea el “único” actor del proceso educativo: ello llevaría a desdibujar el rol del coordinador y la relación dialéctica del enseñar y el aprender.

“...Enseñar y aprender se dan dentro de un mismo marco de trabajo, configurando una situación en la que para entender las condiciones de operatividad de uno hay que hacer referencia al otro. Para entender lo que es enseñar, hay que hacer referencia al aprender y viceversa. El docente tradicional, al transmitir información lo hace de manera unidireccional: en la didáctica operativa la posibilidad de efectivizar el acto de enseñar sólo se da cuando se conocen las condiciones del aprender. Es una relación funcional, la relación se va organizando y modificando en el trabajo concreto, con los ajustes mutuos, por la complementariedad de roles que es la antinomia de la suplementariedad. Complementariedad: realizar junto con, suplementariedad: realizar en lugar del otro.”<sup>35</sup>

La del taller es una didáctica instrumental, interdisciplinaria, heterogénea, de emergentes, convergente y divergente, de grupo multidireccional y multiespacial, dialéctica, progresiva y regresiva, analítico-sintética, dramática, de retroalimentación de núcleo básico y problemática.

Los alumnos portan con una trayectoria de aprendizajes, trayectoria en la cual se ha ido construyendo un “modelo interno o matriz de encuentro con lo real”. Historia en la que se ha ido “aprendiendo a aprender”. Un “aprender a aprender” como forma de constituirse como sujeto de conocimiento. Importa lo que se aprende y cómo se aprende.

El instrumento de trabajo en el que se apoya el dispositivo taller de reflexión es el grupo de pares, ámbito natural del adolescente, que, a partir de una coordinación especializada, permite compartir vivencias, experiencias, plantear problemas y soluciones alternativas, observar igualdades y diferencias, descubrir a otros, comunicarse y generar conocimientos sobre sí mismo, el mundo del trabajo y la sociedad.

Permite al alumno/sujeto adquirir la capacidad de transformar situaciones llamadas “dilemáticas” en “problemáticas”, y superar las resistencias al cambio; es decir, permite resolver situaciones problemáticas nuevas del presente y del futuro.

Las situaciones dilemáticas llevan a la paralización y al empobrecimiento de la producción. Ellas aparecen como resistencia al cambio y donde cada uno siente que posee la verdad, sin poder resolver el estereotipo. La intervención del coordinador es la que facilitará el pasaje del dilema al problema.

“...Un proceso es una secuencia de hechos, de acontecimientos donde hay: a) Una sucesión de contenidos, de experiencias, de situaciones. b) Una relación causal múltiple entre cada una de éstas, a veces observable como encadenamiento reconstruible secuencial, con relaciones de antecedente-consecuente. De causalidad no lineal sino pluricausal...”<sup>36</sup>. Lo que sucede en el grupo se integra progresiva y multidimensionalmente (lo interno-externo-individuo-grupo-institución), vinculado con los espacios y tiempos del aprender.

Desde la concepción didáctica operativa que se desprende de la teoría y de las ideas o principios pedagógicos elaborados por Enrique Pichón Riviere, se propicia un encuadre

---

<sup>35</sup> Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal. Reproduc. De “Temas de Psicología Social”- N°extraordinario. Ediciones 5.

<sup>36</sup> Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal Ob. Cit.

grupal que favorezca el aprendizaje significativo respecto a la construcción de “proyecto futuro” en el siglo XXI, siglo caracterizado por el predominio de una realidad compleja\*. La metodología de esta didáctica posibilita desarrollar habilidades así como modificar actitudes. La didáctica como estrategia centrada en la resolución y remoción del obstáculo para el aprendizaje permite al estudiante adaptarse activamente a situaciones nuevas, y elaborar la resistencia al cambio y las defensas para una lectura de la realidad.

La Complejidad necesita una estrategia. Pero la estrategia se impone siempre que sobreviene lo inesperado o lo incierto, es decir, cuando aparece un problema importante. (...)” El pensamiento complejo no resuelve, en sí mismo, los problemas, pero constituye una ayuda para la estrategia que puede resolverlos”<sup>37</sup>.

La interdisciplinariedad como principio didáctico potencia el aprendizaje y permite la complementariedad disciplinar, conceptual y metodológica.

La reflexión implica una crítica (análisis-síntesis) de las contradicciones que se presentan, en las condiciones de la tarea y en la forma como se da el proceso.

Respecto del encuadre, implica una experiencia vital para los estudiantes, de quienes se requiere que lo acepten formalmente; como también los propósitos; conocimientos, actitudes y aptitudes requeridas para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, logran afiliarse a la experiencia.

El coordinador del taller formula señalamientos, interpretaciones sobre los obstáculos que emergen, enriqueciéndolos con información teórica. Indica tareas, ayuda a realizarlas y recibe sugerencias. Cuida que no se refuercen los mecanismos de dependencia en la clase, indica fuentes de información y bibliografía tentativa. Regula y potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje, ajustando, con sus mensajes y metamensajes, la productividad en relación con los montos de ansiedad, a fin de que ella sea un incentivo en la tarea y no un factor de paralización.

El taller les ofrece a los alumnos de quinto año una experiencia vital, cuyo encuadre y aceptación propicia las condiciones para una afiliación a la experiencia particular de enseñanza-aprendizaje. Caracterizado como “apropiación instrumental de la realidad para transformarla”, el aprendizaje es función esencial constitutiva de la subjetividad.

Encuadre como constantes que se mantienen fijas para posibilitar los cambios y movimientos que se irán dando durante el proceso. Estas constantes o encuadre posibilitan lo que no es repetible, el proceso de producción de creación grupal e individual.

En la experiencia áulica se *reactualizan* las condiciones de creación del encuadre, se reinventa la estrategia del propósito. En cada uno de los encuentros es necesario trabajar los *emergentes*, lo cual incluye lo pensado, lo sentido, lo hecho. Significa retomar las dificultades y los logros, recuperar lo que se produce, interconectándolo.

Condiciones espaciales y temporales del encuadre: El espacio se organiza en un aula con capacidad para todos los participantes. Para un primer momento de trabajo (15 minutos), la distribución de las sillas es la tradicional. Para el segundo momento (50 minutos), las sillas se agrupan en pequeños círculos de cinco aproximadamente, en diversos espacios dentro del aula. Al tener este momento una instancia de producción individual y otra en pequeños grupos, se prevén 20 minutos para la primera y 30 minutos para la segunda. Para el tercer momento (40 minutos), las sillas se giran, a fin de constituir un círculo grande. El tiempo de

---

<sup>37</sup> Morin, E. “Introducción al Pensamiento Complejo” Ob.Cit.

trabajo es de tres horas por semana, conforme con el diseño curricular de la escuela de la transformación.

## **2.1. Propósitos**

“Los propósitos permiten tomar decisiones respecto a los contenidos y experiencias de aprendizaje. Constituyen el Qué, Cómo y Para qué del enseñar. Expresan un posicionamiento e intencionalidad de la tarea. Se los considera principios orientadores amplios y flexibles. El docente a cargo, en un marco integrador e interdisciplinar y centrado en el estudiante como sujeto protagonista del aprendizaje, podrá darle a través de estos propósitos, dirección y sentido al proceso educativo. Lleva implícita una postura y una intencionalidad que involucran y comprometen profundamente al docente en el proceso formativo”<sup>38</sup>

### ***Propósitos del Taller***

-Privilegiar todas las dimensiones del aprendizaje, poniendo en relación el ámbito intelectual, emocional y el de la acción, participando en forma cooperativa y solidaria, con responsabilidad y compromiso; comprendiendo las necesidades del grupo y tomando decisiones en conjunto. Este propósito apunta a la construcción de una ciudadanía activa y plena, de un nuevo orden socio-ambiental y al protagonismo comunitario.

-Promover “aprendizajes significativos” de modo racional-afectivo (creativamente). Es decir, lograr nuevos enlaces y estimular el pasaje de lo vivencial y afectivo a lo conceptual y teórico, a fin de reconocer que la complejidad del mundo requiere de una forma de pensarlo y de operar en él.

-Promover la sensación de confianza y permiso entre los estudiantes para poder intercambiar opiniones y vivencias sobre las expectativas futuras de cada uno, tranquilizando a quienes viven con mucha ansiedad este momento, y desafiando a quienes se escudan en una conducta apática y supuestamente desinteresada.

-Estimular la creatividad y la simbolización mediante la reflexión, el intercambio de opiniones y la indagación. Permitir y permitirse la posibilidad de desear, con el fin de superar los obstáculos y conflictos que implica la elección futura de estudios y/o trabajo.

-Permitir el desarrollo de la “competencia cultural” para la incorporación al mercado de trabajo, la prosecución de estudios, el desarrollo del pensamiento crítico y el análisis social.

- Propiciar un espacio para la reflexión e intercambio de opiniones con sus compañeros y el coordinador del taller, sobre la finalización de la escuela media, sus ideales y modelos, sus intereses, temores y expectativas, integrando las necesidades, miedos, valores, potencialidades, modelos familiares y culturales. A partir de esos datos, reflexionar acerca de qué tendrían ganas de hacer en el futuro y por dónde querrían comenzar.

-Brindar un ámbito reflexivo en el que se respete el miedo a la equivocación, los tiempos singulares/subjetivos, la valorización del sentido común y los estilos personales, con intención de facilitar, durante el tránsito por el taller, la construcción del proyecto propio.

---

<sup>38</sup> Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro

-Acompañar al tallerista a elegir, privilegiando su condición de sujeto lanzado al intento de descubrir “una verdad” sobre sí mismo y sobre sus relaciones con otros y las cosas, con el propósito de diseñar la trayectoria a seguir, en la que se incluye la elección de estudios y/o trabajo.

-Ayudar a los jóvenes a identificar sus necesidades; ampliar sus conocimientos del mundo del trabajo y/o estudios superiores y las diferentes posibilidades; aprender a tomar decisiones y a responsabilizarse por ellas, reconociendo las diferentes dimensiones subjetivas y socio-contextuales que influyen en la elección-decisión, a fin de que se revalorice como sujeto protagonista del pasado-presente y futuro.

-Promover la vinculación con la tarea con entusiasmo, alegría y pasión. Dicha vinculación requiere, por un lado, involucrarse desde el compromiso y, por otro, enfrentarse con el conflicto, en tanto aspecto inherente a la constitución subjetiva.

Respecto al conflicto, existirán formas y estilos singulares de encararlo y resolverlo, de modo que el sujeto pueda adoptar una posición activa y transformarse en protagonista de su propio hacer.

-Realizar acciones para entender la problemática del aprendizaje y de lo vocacional en un marco interdisciplinario, desde un contexto de la complejidad.

-Lograr una integración de campos de conocimiento; un encuentro crítico y fecundo entre los saberes, las distintas perspectivas y problemáticas, vinculándolos a la experiencia cotidiana e invitando a imaginar horizontes posibles.

-Valorizar el “sentido” de lo aprendido en el devenir histórico y, fundamentalmente, resignificar los saberes que fueron construidos en otros espacios curriculares, con el fin de promover la autorreflexión pedagógica.

-Acompañar a los jóvenes a resolver la problemática de la elección vocacional, para bosquejar su propuesta de trayectoria personal futura, apostando a una escucha especializada-respetuosa, neutral, atenta a los emergentes, corrida de estereotipos y valorizaciones respecto de las experiencias que involucran la singularidad de cada uno.

-Recuperar la autobiografía y reconstruir lo vivido para priorizar aquello relacionado con lo vocacional; es decir, lo hecho hasta el momento, los intereses, las actividades, los estudios, los proyectos, las ilusiones y también las fantasías, con el fin de facilitar la construcción de proyecto futuro, más específicamente lo vinculado a una de sus dimensiones, la dimensión subjetiva.

-Posibilitar el diseño de estrategias y proyectos personales, con el fin de afianzar una de sus dimensiones-dimensión sociocultural- y de comprender el sentido ético y solidario de las prácticas profesionales-ocupacionales y las connotaciones socio-comunitarias del trabajo, a fin de incluirse, en la sociedad, comprometida y creativamente.

-Abordar las necesidades de orientación e información, con intención de ampliar el conocimiento de sí mismo, el fortalecimiento de la autoestima y el autoconocimiento de estrategias transferibles a situaciones socioeducativas laborales futuras, estimulando la formulación de preguntas y la exploración de respuestas alternativas, favoreciendo la evaluación reflexiva y la retroalimentación permanente.

-Aprender acerca de cómo buscar información ocupacional-profesional y analizarla críticamente, para que sea posible avizorar horizontes profesionales-ocupacionales no visibles y superar la mirada restringida del “perfil de la carrera” o sus “incumbencias”.

-Instrumentar y resignificar las estrategias de búsqueda de trabajo y primer empleo que permitan un mejor posicionamiento en el ámbito laboral, en el contexto de complejidad.

-Propiciar la posibilidad de construir o inventar lugares para habitar, superando que el concepto de lo vocacional, como deseo de hacer, quede encapsulado en el trabajo-empleo. Evitar que éste se entienda como actividad obligatoria a cambio de una remuneración, concepción que lleva a terminar ocupando lugares en la sociedad prescriptos por las industrias culturales con ofertas de modelos de forma de ser, hacer y tener.

-Apostar a una dinámica de decisión vocacional-ocupacional autogestiva, sostenida en una formación ética, solidaria y democrática, basada en el respeto por el ser humano y la igualdad de oportunidades sin exclusiones, donde el “sujeto” sea protagonista del “proceso” y poder así escribir e inscribir su trayecto vital en los distintos mundos posibles: proyecto de futuro singular.

-Promover la organización de jornadas, tanto de padres como con docentes, para que participen desde el acompañamiento y el compromiso, a partir de una función de “autorización”, a los estudiantes en el diseño de su propuesta de futuro.

## **2.2. Saberes**

En el diseño curricular de la escuela de la transformación, se considera saberes al conjunto de valores, actitudes, normas, conceptos, principios y procedimientos que se enseñan y se aprenden en la escuela.

Los saberes pertinentes a este espacio curricular se articulan con las *funciones* de la escuela, las cuales son:

- *Educar para el conocimiento.*
- *Educar para la construcción de una ciudadanía activa y plena.*
- *Educar para la continuidad a otros estudios.*
- *Educar sobre el trabajo.*

Se apuesta a constituir un espacio privilegiado que da al estudiante la posibilidad de interrogarse sobre sí, sobre sus propias potencialidades, sobre la realidad, y sobre cómo ponerse en juego en lo social. Entre las funciones del coordinador, está la de facilitar el despliegue subjetivo que permita resolver la problemática de elegir por dónde y cómo continuar su trayecto vital. Para ello, aborda dos niveles o dimensiones: lo subjetivo (deseo, expectativa e intereses) y lo sociocontextual (conocimiento de las características tanto del sistema educativo post secundario como del contexto profesional-ocupacional).

En este enfoque, se intenta superar los posicionamientos del paradigma taylorista-fordista, que resuelve la problemática de elección de un proyecto futuro con la administración de técnicas psicométricas (test), aplicados por un especialista-orientador, que se ubica en el lugar de quien tiene el conocimiento para “poder orientar” al “alumno-pasivo”. Los resultados de dichos test avalan el dictamen de quién sirve para qué, quién puede ocupar determinados lugares en la sociedad y quién no, y la vinculación estrecha entre el mercado y estudios superiores.

En el diseño de la propuesta curricular del taller de reflexión para alumnos de quinto año, han priorizado las características del siglo XXI, la descripción de la sociedad actual y toda su complejidad; su impacto en la nueva conformación del mundo del trabajo y de los estudios, es decir, la marca que esta nueva configuración imprime en la vida de los seres humanos.

Como consecuencia, los saberes integrados en este espacio curricular se constituyen en instrumentos que le van a permitir al estudiante afrontar los nuevos desafíos. Convertidos éstos en problemas, habrán de:

- suscitar interrogantes al sistema educativo y al sistema laboral, que conformarán un “estilo” de transitar la construcción del proyecto futuro; promoviendo descubrimientos que abren caminos, más que otorgando respuestas funcionales.
- permitir el reconocimiento de los diversos aspectos que integran tanto la dimensión subjetiva como la dimensión socio-contextual.
- promover constantemente el planteamiento de preguntas que deban ser resignificadas y que puedan vincularse con la singularidad de cada estudiante.
- resignificar la historia de los aprendizajes escolares e integrarla a la posibilidad de imaginar nuevos horizontes.

### **2.3. Consideraciones Metodológicas**

El taller brinda un espacio que promueve el pasaje de una actitud pasiva receptiva con la que llega el alumno (“quiero que me hagan un test”), a una actitud reflexiva, activa, creadora, de encuentro consigo mismo y con los otros que conforman el grupo. Un espacio que tiende a romper estereotipos y que genera nuevos posicionamientos. Juan Hebert Elizalde y Ana María Rodríguez<sup>39</sup> conceptualizan de manera clara y concreta los procesos y las modificaciones que ocurren en el acontecer de un grupo de reflexión de Orientación Vocacional.

El taller tendrá así un efecto modificador en distintas dimensiones: 1).-**Dimensión subjetiva:** a).- Pasaje de la incompetencia: (“no sé como resolver este problema de elegir”) a la competencia: búsqueda y tratamiento de la información ocupacional, reflexión sobre los factores que inciden en la elección. b).- De la mitificación de la autoridad y del depósito de la solución en el adulto idealizado (“quiero que me diga qué carrera seguir”), al compromiso personal y grupal con un área que le pertenece y una elección que le es propia. c).- de la evasión o la parálisis a la verbalización del conflicto y, consecuentemente, a su *problematización*. 2).- **Dimensión socio-contextual:** a).- En el taller, de la competencia, actitud incentivada históricamente por el sistema educativo, se pasa gradualmente a la solidaridad y la cooperación. b).- Problematización: intercambian puntos de vista, aprenden a escucharse y descubren que no son los únicos diferentes. Tienen así la oportunidad de aprender que el mismo problema se puede plantear de diferentes maneras y enfrentar con alternativas diversas, con lo que se abre el panorama de soluciones c).- La anticipación de un futuro que conlleva todo proyecto vocacional-ocupacional genera fuertes ansiedades según las perspectivas que ofrece el mundo adulto.

La conceptualización de **proyecto** implica una elaboración cognoscitiva del presente, en el que se entrama la percepción histórica de sí, las posibilidades y probabilidades, los condicionamientos y recursos para lograr el futuro deseado. El hecho de que sea una elaboración cognoscitiva implica alejarla de una libre expresión respecto de aspiraciones, deseos y sueños, desdibujados y tal vez inaccesibles.<sup>40</sup>

El tratamiento del tema **futuro**, “ingreso al mundo del trabajo y/o estudio”, en un contexto grupal, favorece el intercambio de recursos para enfrentar la tarea. La escucha diferenciada y el despliegue de estrategias diversas provee el acercamiento al mundo interno de cada sujeto, poblado de deseos, imágenes, prejuicios, mandatos y contradicciones. Este

---

<sup>39</sup> “Crecer y aprender en tiempos de incertidumbres” en “Creando proyectos en tiempos de incertidumbres: desarrollos teóricos y técnicos en orientación vocacional ocupacional”. Elizalde, H. y Rodríguez, A. Comp. Psicolibros. 2002.

<sup>40</sup> Ilvento, M.C. “A las puertas del futuro: ¿Una cuestión de intención? Capítulo 4 en Ob. Cit.

acercamiento posibilita el acceso consciente a sus deseos y también el pasaje al afuera, al mundo de la verbalización, de la comunicación, a la elaboración de sus proyectos.

Foladori expresa que el conflicto vocacional puede ser recién comprendido cuando es puesto en palabras y analizado por el grupo, que avanza en espiral hacia el esclarecimiento de sus obstáculos, favoreciendo la simbolización<sup>41</sup>.

### ***Descripción del Taller***

El desarrollo del taller está diseñado para los **estudiantes de quinto año** y con una periodicidad de 3 horas semanales durante todo el año calendario escolar.

El **coordinador** del espacio cumplimentará con los requisitos y acciones solicitadas a cualquier docente a cargo de talleres curriculares (diagnóstico inicial, planificación, evaluación y acreditación, participación en reuniones y en la vida educativa institucional).

Cada coordinador (y también cada estudiante) construirá como recurso didáctico un “portafolios”<sup>42</sup>, que contendrá evidencias de su actuación. El portafolio es una elección de documentos que reflejan la actuación y los productos alcanzados por el docente/estudiante durante su proceso de aprendizaje, dentro y fuera del aula. Para el docente, integra la planificación anual, semanal y los registros diarios respecto del acontecer grupal. Para el alumno, quien elige “qué material incluir dentro del portafolios”, comprende todo aquello que le permite registrar su *trayectoria* dentro del taller.

Este recurso didáctico es un proceso dinámico mediante el cual los docentes y/o estudiantes reúnen los datos provenientes de su trabajo y de su crecimiento personal, organizados por ellos sobre la base de la reflexión, la discusión y el consenso. Su finalidad es evaluar, formar, innovar e investigar; convirtiéndose en un vehículo para el desarrollo del docente y en un pretexto para que éste reflexione sobre su práctica. Para el alumno, también es una “excusa” que abona la autorreflexión pedagógica y facilita plasmar su recorrido singular por el taller. De esta forma se identifican dos tipos de portafolios: el del alumno y el del profesor.

Respecto del encuadre de los talleres, su explicitación en cada jornada de trabajo, evita que el espacio se desvirtúe y se convierta en un grupo terapéutico o en un espacio de catarsis grupal. Su importancia reside en permitir que la producción se centre en la “tarea” mencionada en el diseño curricular. Cada tarea de reflexión promueve un cambio, y el cambio implica integración y crecimiento.

El coordinador abre la jornada con una exposición teórica que se enmarca dentro de los propósitos potencializadores y los saberes expresados en el diseño curricular correspondiente. Su contenido responde a un programa básico confeccionado con anterioridad por el docente a cargo, de acuerdo con los principios de la escuela de la transformación.

El esquema de conocimiento variará según la consideración sobre los sujetos, los grupos, las instituciones y la comunidad; y, a su vez, se constituye en insumo para la construcción del portafolios a efectos del seguimiento y la evaluación en sus diferentes modalidades (autoevaluación, co evaluación y heteroevaluación).

---

<sup>41</sup> Foladori. “Contribuciones al Análisis Vocacional Grupal” en Ob. Cit.

<sup>42</sup> Llorente Pozo, M.T y García Lupión, B “El portafolios del alumnado: una investigación-acción-en el aula universitaria” (Universidad de Granada) en Revista de educación N°341. Barcelona. 2006 .

Si el coordinador y los estudiantes poseen una idea clara acerca de los propósitos que definen cada exposición, habrá mayor probabilidad de que las actividades resulten más aceptables y plenamente justificadas.

Los momentos de cada encuentro son:

1.- Primer momento: “Apertura-Introducción”. Incluye explicitación del encuadre, eje temático a tratar, propósitos, metodología y evaluación (15 minutos).

2.- Segundo momento: “Desarrollo”. Se explicita la consigna de la actividad, cuyas temáticas se inscriben en una dimensión subjetiva y en una dimensión socio- contextual.

Integra dos instancias de producción: una, individual (20 minutos) y otra, en pequeños grupos (30 minutos) a efectos de centrar la tarea. Por ejemplo, a través de *interrogantes*, cuyo fin es abrir preguntas, más que responder o cerrar problemáticas. Es decir, cuyo propósito es estimular la reflexión personal, la discusión y la producción en pequeños grupos.

3.- Tercer momento: “Síntesis-Cierre”. Trabajo en plenario, en base a las diversas producciones sub-grupales, a efectos de ir conformando una síntesis creativa de la temática trabajada en el espacio curricular (40 minutos).

En cada encuentro se articulan tres procesos que se consideran fundamentales: reflexión, confrontación y creación. Gracias al dispositivo teórico y mediante el trabajo individual, se instala la reflexión sobre los aspectos intra e intersubjetivos implicados. Con el trabajo en pequeños grupos y parte de la dinámica del plenario, se despliega la instancia de confrontación de puntos de vista, fantasía y realidad. Por último, luego de los aportes de cada grupo y en la síntesis final, toma forma la creación, que articula deseos, posibilidades y limitaciones en un proyecto auténtico, viable y flexible en constante revisión (un “*no todavía*” incierto, de final abierto).

El estudiante se fortalecerá, apropiándose de estrategias y herramientas que optimizarán sus decisiones en situaciones a corto, mediano y largo plazo.

En cada taller, el estudiante entra de un modo y sale de otro; es decir, inicia con un conocimiento sobre algo de sí y algo de los otros, que se irá profundizando durante el desarrollo de los talleres. Por ello, en la medida en que pasa el tiempo, el alumno se conoce cada vez más, conoce algo más de los demás y como consecuencia todos los integrantes profundizan el conocimiento de sí mismos, del contexto, de las posibilidades laborales y/o de estudios.

Durante el desarrollo de la dinámica grupal se plantean, además, diferentes puntos de vista y concepciones y se intenta reformularlos, señalando alternativas. A partir de la reflexión sobre sus propias experiencias, se favorece un modo autónomo de aprender, que se adquiere mediante la producción de conocimientos en torno a problemas específicos.

“...En los grupos la convergencia de aportes, para su esclarecimiento, y la acumulación dialéctica de información permite una conjunción e integración, construcción progresiva y enriquecida...”<sup>43</sup>

Es deseable que se realicen una o dos jornadas con la familia del alumno, con el fin de poder integrarla de modo sustantivo en la construcción de los proyectos futuros de los estudiantes. También se considera fundamental la inclusión de otros saberes disciplinares a través de los docentes específicos.

---

<sup>43</sup> Ob. Cit.

## **2.4. Evaluación**

La resolución 1000/08 del Consejo Provincial de Educación, que refiere a los criterios de evaluación explicita "...Rigurosidad de los procesos de resignificación y reconstrucción de saberes construidos parcialmente por los estudiantes..." "...Cuanto más reflexione el alumno sobre sus fortalezas y dificultades para aprender, mas herramientas tendrá para superarlas..." "...Implicación responsable de los estudiantes del Ciclo Orientado como co-gestores del proceso de enseñanza y autores de su trayecto educativo...". La concepción de evaluación como autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación, que se produce en el dialogo entre docente y alumno y alumnos entre sí y con otros actores de la comunidad educativa, permiten que el estudiante se exprese, construya y deconstruya nuevas elaboraciones conceptuales.

Por cada trimestre (en fechas establecidas por calendario escolar), el coordinador del taller elabora un informe evaluativo del proceso, en el que puede incorporar insumos obtenidos a través de reuniones interdisciplinarias y con el coordinador interdisciplinar.<sup>44</sup>

El docente a cargo del espacio curricular realizará una evaluación diagnóstica, a fin de clarificar el posicionamiento de cada alumno ante la elaboración de un proyecto futuro.

Durante el desarrollo de los talleres, se evaluarán las producciones orales, escritas (trabajos prácticos, foros, mesa de debate, indagaciones, entrevistas, dramatizaciones, entre otros).

La evaluación asegura que el alumno haya visualizado y diferenciado la problemática desplegada, las diversas estrategias de solución y, obviamente, la vinculación consigo mismo y el protagonismo en su proceso de aprendizaje.

La evaluación permite la retroalimentación-ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el docente puede, a través de ella, informarse e informar sobre las realizaciones observadas y tomar las decisiones necesarias para mejorar ese proceso.<sup>45</sup>

Con el diagnóstico inicial, las jornadas con padres y docentes y los tiempos de la acreditación se completa el año calendario escolar.

## **3. Organización Curricular de los Saberes.**

Se ha decidido transcribir la caracterización del "taller de alumnos en 5to año" desarrollada en el diseño curricular del Ciclo Orientado de los Bachilleratos con Orientación/Transformación de la escuela secundaria rionegrina (...) *"Espacios de autoreflexión pedagógica en los cuáles los estudiantes puedan analizar y trabajar su implicación en los procesos escolares y los modos de ser sujetos en situación de aprendizaje: Construirse como sujeto en el mundo conlleva necesariamente conceptualizar la práctica, investigar para problematizar las matrices de aprendizaje, las formas de lo grupal en el grupo de aprendizaje al cual pertenecen y preparar su proyecto personal futuro.*

*En éste sentido es nodal hacer visible lo diferente en las formas colaborativas o competitivas de organización de la tarea y sus efectos de roles que se adjudican y asumen en esa tarea, del diálogo entre las diferencias. Supone trabajar el conflicto para producir un saber, construido en el diálogo intersubjetivo, que sea facilitador de la convivencia escolar.*

---

<sup>44</sup> Si se decide por la construcción del portafolios se recuerda que el mismo es también un recurso didáctico evaluativo (contenedor dinámico); que tras una concepción activa y significativa del aprendizaje prioriza y revaloriza la interacción entre evaluador y evaluado

<sup>45</sup>"Desarrollo curricular: lineamientos de acreditación básicos"

*Abrir un espacio a la escucha atenta del otro que coadyuve a la simbolización de los miedos y resistencias como también, a la palabra responsable y pertinente: si bien ésta tarea es parte de la reflexión necesaria para todos los espacios curriculares, en éste tipo de talleres es contenido y continente.*

*Por otro lado, es importante que éste proceso facilite el reconocimiento de las distintas oportunidades para escribir e inscribir su trayecto vital en los distintos mundos posibles que se abren al momento de egresar de la escuela secundaria. Conocer las distintas posibilidades que se despliegan en el mundo del trabajo, los estudios y proyectos. Como parte de éste proceso, los estudiantes podrán analizar encrucijadas y circunstancias, profundizar búsquedas y realizar las aproximaciones personales que encuentren congruentes con sus deseos y expectativas para que el dilema que generalmente se produce en los sujetos cuando un ciclo termina advenga en proyecto.*

*La coordinación es fundamental en éstos talleres, como sostén de un encuadre que respalde la circulación de la palabra plena- que se conjuga siempre atravesada por la subjetividad- para que el grupo pueda realizar su tarea y para que cada integrante realice la suya como parte del mismo proceso”.*

### **3.1. Eje Organizador**

#### **“Construcción de Proyecto Futuro: Estudio y/o Trabajo”**

¿Cómo elegir? Lo más significativo es hacerlo desde lo más singular. Es pensar la decisión enmarcándola en cómo le gustaría vivir, y que esa idea de futuro incluya al estudio y al trabajo.

Para elegir desde una perspectiva singular, es necesario detenerse a pensar “Quién SOY y Quién quiero llegar a SER”. Lo central es poder reconstruir la historia personal, recuperar el pasado para conectarse con el presente y proyectarse hacia el futuro. Para elegir qué y dónde estudiar y/o para elegir dónde, haciendo qué y cómo acceder a un trabajo, no basta con conocer las posibilidades existentes; es necesario relacionarlas con gustos, preferencias y aspiraciones. Es pensar en el qué, dónde, pero esencialmente en el cómo cada uno elige. Todo ello bajo el supuesto de que el alumno no puede realizar esto solo, sino que necesita del acompañamiento de un coordinador especializado.

“...La escuela es la institución que precisamente tiene su apuesta en un futuro distinto que, al mismo tiempo, debe ayudar a construir. Allí donde no parece haber porvenir la escuela tiene que delinear un futuro, una representación de otro futuro posible”.<sup>46</sup>

¿Para qué seguir estudios? Para poder apostar a expectativas de construir itinerarios singulares, para tener la posibilidad, desde la construcción subjetiva, de visualizar un horizonte posible. La posibilidad de continuación de estudios superiores mejora el posicionamiento en el mercado laboral por poseer una mayor credencial educativa

El poder formular aspiraciones y proyectos permite y necesita tener una mayor representación sobre su presente. La construcción de una razón imaginativa otorga la posibilidad de narrar e inventar otros sentidos, como puntos de referencia portadores de significantes, y de ubicarse “cordialmente en el mundo”<sup>47</sup>

Las proyecciones de **futuro** que los estudiantes visualizan como posibles, aunque sin certezas, no se dan en el vacío, puesto que incluyen condicionantes sociales y características actuales del contexto.

---

<sup>46</sup> Kaplan, C. “La inclusión como posibilidad” en Ob. Cit.

<sup>47</sup> Enrique, S.J. “Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras” cap.Nº en ob.cit.

Ante la necesidad de diseñar un proyecto de futuro, los estudiantes se enfrentan con aspectos que son fruto de las transformaciones económicas, sociales, de la inestabilidad personal y/o familiar, e incluso de la falta de constancia y motivación para emprender actividades. Todo ello actúa a modo de obstaculizador para los alumnos. Paralelamente, aparecen apoyos familiares, pares, recursos de sí mismo, figuras significativas del ámbito escolar y social.

Al decir de Perla Zelmanovich, frente al declive de las instituciones en estos tiempos de fragmentación, mucho depende de los espacios que se abran. En este caso se piensa al “Taller de alumnos”, como espacio de inscripción. Espacio donde la situación de transición en que habitan los jóvenes, devenga en experiencia de construcción subjetiva. Habilitar la búsqueda de un proyecto posible constituye un gesto que restituye la dimensión del porvenir.

La visión de la realidad laboral, económica, social y los valores de su presente, incluidos los cambios en el orden social y en el mundo del trabajo, condicionan la proyección acerca del futuro. Tanto alumnos, docentes y padres sienten desorientación y desesperanza frente a esta situación.

“...la categoría **proyecto** se establece sobre la base de un futuro que se desea alcanzar, sobre un conjunto de representaciones de lo que aún no está, pero que se desea lograr, y se apoya sobre representaciones del presente que se espera sobrepasar... La elaboración representativa de la situación presente orienta la construcción del proyecto, supone una cierta reflexión sobre las estrategias para llevarlo a cabo y sobre los motivos que lo sostienen”<sup>48</sup>

Es una anticipación que implica una elaboración cognoscitiva de la situación presente, posible de re-visión y re-formulación, atada a posibilidades y probabilidades; integrando la percepción de sí desde el pasado hasta hoy, el futuro deseado, los condicionantes y los recursos para lograrlo.

La inclusión curricular de los talleres permitirá que ciertos contenidos significativos para encarar una transición activa a lo “por venir”, no permanezcan inexistentes o marginados de la tarea pedagógica.

### **3.2. Ejes Transversales**

El desarrollo de los ejes transversales tiene un sentido holístico, que aportará al logro de más de un propósito. Impregnan a los ejes temáticos constantemente, redimensionan los saberes y los atraviesan durante todos los tiempos del taller. Influyen profundamente también todo el que-hacer pedagógico didáctico: están presentes en todas las actividades del coordinador, en la dinámica grupal, en la evaluación, en la planificación, en experiencias aúlicas y extraúlicas. Trascienden la experiencia educativa, aportando a la configuración de la “identidad” del espacio curricular.

Los ejes transversales son los siguientes:

- Autoreflexión pedagógica: A través de él, se analiza y trabaja la implicación en los procesos escolares y los modos de ser sujetos en situación de aprendizaje.
- Cómo continuar su trayectoria vital: Incluye el quién y cómo soy como también la transmisión, la problematización y la apropiación de contenidos conceptuales relacionados con el actual escenario social.

---

<sup>48</sup> Guichard, J. 1995. en Ob.Cit.

La variedad de temáticas del taller de alumnos genera seguramente coincidencias y divergencias, tanto por la selección efectuada como por su modo de abordaje.

Cada uno de los alumnos no parte de cero, desde su particularidad saben cosas distintas sobre los diferentes temas a analizar. Sencillamente, porque cada uno tiene experiencias singulares en el marco de una cultura que no es homogénea. Por ello, el tratamiento de los contenidos debe respetar lo dicho.

Las temáticas referidas al sub-eje “autorreflexión pedagógica” son: indagar a fin de problematizar las matrices de aprendizaje, visualizar la implicación en los procesos escolares y los modos de ser sujetos en situación de aprendizaje, promover modos solidarios de vinculación con la tarea, construir un dialogo intersubjetivo abordando los obstáculos para producir un saber y facilitar así, la convivencia escolar. El nodo de este sub-eje lo constituye la reflexión, en la que se conjuga lo conceptual y lo operativo. Todo ello estará presente en cada uno de los encuentros y atravesará transversalmente con el sub-eje “cómo continuar su trayectoria vital”.

### **3.3. Ejes Temáticos**

Los jóvenes egresan del secundario sin saber qué hacer, en ellos surgen interrogantes *¿Trabajo y/o estudio? Si trabajo ¿cómo hago para buscar?, ¿cómo se hace? Y si estudio ¿Qué estudio? ¿Por qué y para qué?*

En el caso de que haya uno o unos pocos estudiantes que se interroguen, el coordinador aprovechará esta situación, utilizándola como disparador para provocar la reflexión en aquellos que todavía no se la han planteado.

Dada la complejidad en que se dan estas temáticas en los sujetos, <sup>49</sup>configuradas como entretejido dinámico sincrónico y diacrónico; la organización de los ejes temáticos y los núcleos problematizadores correspondientes, propuesta a continuación, sólo responde a una intencionalidad orientativa y sugerente:

#### **Nº1- El Sujeto de la Elección/Sujeto de la Orientación**

##### **Saberes claves**

*Dimensión psicológica y dimensión sociológica de los jóvenes: posibilidad y poder de elegir y tomar decisiones, condiciones para elegir el supuesto imaginario de la libertad de elección, el sujeto sujetado. Subjetividad. Vocación. Elección. Decisión. Orientación. El protagonista de la elección. Condicionantes de la elección. Cuestiones incidentes de la decisión.*

El estudiante, mientras transita su último año del secundario, es interpelado ante la pregunta de qué piensa hacer de ahora en más, llevándolo a la formulación de interrogantes que van a surgir tanto del interior como del afuera. Ante ello, el joven muestra modos disímiles que van desde una actitud pasiva de esperar que otros decidan por él, una actitud de postergación, de sentir que no necesita decidir, de no movilización o preocupación sobre los tiempos por venir, hasta la actitud de aquel que se siente apremiado por la ansiedad y la urgencia por definirse. La asunción de este protagonismo implica para el joven la necesidad ineludible de interrogar e interrogarse, mirar y mirarse; detenerse en la reflexión de sí mismo

---

<sup>49</sup> “La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción” Morin, E. Introducción al Pensamiento complejo. Parte 1. Gedisa. Barcelona.2007.

hoy en el presente, pero integrado a un pasado que le es propio. Requiere un “darse cuenta” de que no está solo, de que cuenta con un entretreído de vínculos familiares significativos, de amistades y adultos en general. Por todo ello, se necesita de una mirada y una escucha especializada que acompaña y decodifica esta situación, que es llevada al espacio curricular en donde convergen dialécticamente el pensar, el sentir y el hacer, vinculados específicamente al aprendizaje de elegir y decidir.

## **N<sup>2</sup>-Autoreflexión-Autoconocimiento.**

### **Saberes Claves**

*Representación de sí mismo. Necesidades. Deseos. Ideales. Valores. Modelos familiares. Mandatos. Historia. Cultura. Intereses y temores. Expectativas. Potencialidades. Recursos. Obstáculos y facilitadores. Conflicto. Interrogantes. Dudas. Compromiso e interés. Aspiraciones. Sistemas de valores y representaciones. Conocerse a sí mismo.*

El estudiante de 5to año podrá en la trayectoria por el espacio del taller, clarificar sus necesidades, deseos, ideales y valores. Tomar conciencia de e indagar sobre los modelos familiares, los mandatos, el impacto y el condicionamiento de la propia historia y de la cultura. Vincularse con el sistema de valores, de creencias y representaciones como partes constitutivas del sujeto desde la genealogía propia.

Indagar, bucear dentro de sí mismo para acercarse a una representación más auténtica y vinculada al deseo y su verdad singular. Abrirse, mirar y mirarse, preguntar y preguntarse, acerca de expectativas y aspiraciones, potencialidades y recursos con compromiso e implicándose en este proceso de autoreflexión. Se consideran el conflicto, los interrogantes y las dudas aspectos inherentes y con estatus diferenciado dentro del proceso.de autorreflexión.

## **N<sup>3</sup>- El Trabajo**

### **Saberes Claves**

*La complejidad del trabajo-el trabajo subjetivante. Competencia cultural-competencia laboral (habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes). Búsqueda laboral. Entrevista de trabajo. Curriculum vitae y carta de presentación.*

Aquellos jóvenes que aspiran integrarse al mundo del trabajo e inician su trayectoria laboral, necesitarán construir clarificaciones respecto de sí mismos, por un lado, y especialmente, respecto de las complejidades, características, condiciones y requisitos para poder acceder a un trabajo/empleo, por otro.

Resignificar la competencia cultural enriquecerá y favorecerá el posicionamiento frente al uso de estrategias, que serán utilizadas para una inserción creativa en el mercado laboral actual, a partir de que el joven se apropie de ellas, en este espacio.

Poder imaginar, dramatizar y jugar con situaciones vinculadas a la búsqueda de empleo, otorgará la confianza y los hará sentirse “competentes”, al pensar plásticamente a esta realidad como posibilidad de desarrollo personal.

Visualizar que, debido a las características del empleo en este siglo, hay una vasta diversidad de lugares pensables o imaginables, y que no necesariamente un trabajo o empleo es único y para siempre. También, que la ejecución de una actividad de producción o servicio, no necesariamente está vinculada con un hacer y una remuneración, sino con la potencialidad de convertirse ello en una experiencia placentera y subjetivante.

## **Nº4.-Los Estudios Superiores**

### **Saberes Clave**

*Carreras y tipos. Profesiones. Organización académica y administrativa de los estudios: sistemas de estudios, perfil, incumbencias, plan de estudio, evaluación y acreditación. Obstáculos y facilitadores Sistema de cursado. Derechos y obligaciones de los alumnos.*

Los estudios son una de las opciones respecto del qué hacer en el futuro. Para ello, hay que conocer y adentrarse en la descripción lo más exhaustiva posible de las profesiones, carreras y tipos. Es de suma importancia el poder superar las visiones acotadas de perfiles e incumbencias, y en cambio enriquecerla con una visión más holística, globalizadora, flexible y creativa, pero no por ello desajustada de la realidad actual.

Se necesita conocer tanto la organización académica y administrativa de los estudios, como de los obstáculos y facilitadores que pueden llegar a encontrar los jóvenes en su tránsito por la formación terciaria.

También es necesario superar los estereotipos y/o las distorsiones de las representaciones de las imágenes ocupacionales. Es decir, ampliar la “mirada” para incluir una “resignificación” de las carreras y profesiones. Asimismo, se requiere promover la indagación respecto de las fantasías y temores, sentimiento de auto exigencia y concepción de fracaso; visualizar el inicio de estudios superiores como uno de los modos de acceder al mundo de la cultura, diferenciándose cada vez más de su lugar originario y encontrando nuevos espacios de vinculación; revalorizar la posibilidad de revisión del propio proyecto concibiendo a éste no como un producto acabado, cerrado; rescatar en la prosecución de estudios el acompañamiento de la familia, pares y adultos en general.

## **Nº5. Proyecto de Futuro**

### **Saberes Clave**

*Intención y anticipación de futuro. Posibilidad y construcción de proyecto Omnipotencia-Potencia. Diseño de proyectos y construcción de estrategias. Clarificación de la dimensión de realidad y fantasía. Conocimiento crítico-valorativo de los objetos vocacionales y problematización del contexto actual.*

A partir de un conocimiento crítico y valorativo de los objetos vocacionales y problematización del contexto, se puede diseñar el proyecto futuro. Diseñar es un decidir por dónde empezar y tiene que ver con el poder imaginar un lugar por dónde iniciar la trayectoria personal. Tiene que ver también con un aspirar a vincularse con el mundo futuro de modo cordial- afectivo como una elección de “modos” de transitar; que integran las dimensiones tanto de la realidad como de la fantasía. Implica construir el proyecto “acompañado” e imaginar lugares y estilos de vida.

Considerar que no hay verdades únicas ni realidades únicas y comprender el gradiente o peso del pasado que, traído al presente, facilita el “poder” animarse a mirar el futuro.

Una actitud de pasión, alegría, de confianza en el futuro, en el poder hacer, posicionándose en quién soy, cómo soy. Animarse a visualizar alternativas posibles que no son alternativas cerradas y para siempre. Y ello incluye como decisión el estudiar y/o trabajar.

Los saberes mencionados podrán ser re-trabajados por los docentes a cargo del espacio, en consideración de las características de la población estudiantil y del lugar donde esté inserta la escuela.

### **3.4. Lineamientos de Acreditación**

La resolución **1000/08** del Consejo Provincial de Educación que refiere a los criterios de evaluación y acreditación explicita "...Cuando el espacio curricular corresponde al de un taller, los docentes propondrán un trabajo a los alumnos que deben presentarse a examen, cuya realización será condición necesaria para poder rendir. Este trabajo debe ser significativo y reflejar las experiencias que se realizan en los talleres de la Institución..."

Para la acreditación, se tendrá en cuenta el portafolios/ carpeta confeccionada por el alumno durante el calendario escolar, la cual expresará el recorrido por el taller. En él/ella estarán incluidas las producciones que constituirán los instrumentos o insumos para la acreditación individual y grupal. Ejemplos: trabajos monográficos, registros de entrevistas, registros respecto al acontecer grupal, entre otros.

Los lineamientos de acreditación son un componente del *Encuadre Didáctico* del diseño curricular de la escuela de la transformación. Hacen referencia a aquellos saberes considerados fundamentales para la construcción de otros de mayor grado de complejidad. El alumno deberá acreditar para aprobar el espacio curricular.

Son un tipo particular de propósitos que posibilitan la toma de decisiones sobre la promoción de los estudiantes, pero que deben estar presentes no sólo en la instancia final de un año de estudio, sino durante todo el proceso, orientando la selección de saberes, la metodología y la evaluación.

Refieren a aquellos saberes que los estudiantes deben acreditar al finalizar el curso y dan cuenta tanto del proceso realizado por los estudiantes individualmente, como de las oportunidades generadas desde lo pedagógico e institucional.

Los lineamientos de acreditación articulan evaluación, acreditación y certificación de saberes. No representan un límite, ya que cada institución de acuerdo a sus características particulares, podrá complejizarlos y/o incorporar otros.

-Diseñar un proyecto de futuro integrando la problemática del aprender y de lo vocacional en un marco interdisciplinario desde la complejidad.

-Avizorar horizontes profesionales-ocupacionales no visibles a fin de superar la mirada restringida del "perfil de la carrera" o sus "incumbencias".

-Apostar a una dinámica de decisión vocacional-ocupacional autogestiva y revalorizar al "sujeto" como protagonista del "proceso" que integra pasado-presente y futuro.

-Valorizar el "sentido" de lo aprendido durante la historia escolar.

-Desarrollar competencias culturales para la incorporación al mercado de trabajo, la prosecución de estudios, el pensamiento crítico y el análisis social.

- Respetar el miedo a la equivocación, los tiempos singulares, la valorización del sentido común y reconocer los estilos personales dentro del proceso de construcción del proyecto propio.

- Diseñar estrategias y proyectos personales a fin de una inclusión comprometida y creativa en la sociedad.

- Comprender los requerimientos necesarios para la búsqueda de una inserción laboral y/o para poder abordar mejor preparados los estudios de nivel terciario o universitario.
- Ampliar el autoconocimiento sostenido en la construcción de confianza colectiva y propia.
- Plantear la construcción de proyectos y estrategias que permitan enfrentar con mayores recursos las situaciones de formación y de trabajo.
- Socializar las producciones de forma clara, utilizando diferentes recursos: representaciones dramáticas, informes escritos, transcripción de entrevistas, collage, dibujos, esquemas, entre otras.
- Propiciar un espacio para la reflexión e intercambio de opiniones, sobre la finalización de la escuela media, ideales y modelos, sus intereses, temores y expectativas.
- Valorizar y participar en la formulación de preguntas sin preconceptos ni fórmulas ilusorias.
- Promover el apoyo en el grupo de pares, el respeto por las singularidades, la posibilidad de plantear problemas y soluciones alternativas, de compartir vivencias y experiencias, la comunicación y generación de conocimientos; sobre sí, el mundo del trabajo y la sociedad.
- Estimular la creatividad y la simbolización a fin de superar los obstáculos y conflictos que implica la elección y decisión vocacional.
- Estimular la investigación sobre los roles ocupacionales, removiendo prejuicios y discriminando elementos de realidad y fantasía.
- Reconocer las particularidades y matices de cualquier situación, evitando la aceptación pasiva de los discursos u opiniones, principalmente cuando éstos tienen un carácter absoluto y totalizador.

#### **4. Bibliografía**

- Aisenson y otros. 1999. "Representaciones sociales de los jóvenes sobre estudio y trabajo" Anuario N°VII. Secr. Invest. Facultad psicología. U.B.A.
- Aisenson, D. Ferrari, L. Bolis, N. Tosi, A y otros. Emmanuele, S y Cappelletti, A. Poggiolini, M y Musante Ruiz, L. "Orientación Vocacional. Educación y trabajo: la transición de los jóvenes" en Ensayos y Experiencias. N°28. Noveduc.
- Bourdieu, P. 1998. "Capital cultural, escuela y espacio social" México: siglo XXI editores.
- Bricchetto, O. "Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal" Reproducción de "Temas de Psicología social"-N°extraordinario. Ediciones Cinco.
- Bohoslavsky, R. 1971. "Orientación vocacional, la estrategia clínica". Nueva Visión. Buenos Aires.
- Bohoslavsky, R. 1974. "Teoría, técnica e ideología". Editorial Búsqueda. Buenos Aires.
- Castel, R. 1997. "Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado". Buenos Aires. Paidós.

- Elizalde.J.H. y Rodriguez.A.M. (Comp.). 2002 "Creando proyectos en tiempos de incertidumbre: desarrollo teóricos y técnicos en orientación vocacional ocupacional". Uruguay. Psicolibros.
- Elizalde.J.H. Rodriguez.A.M. Aisenson D y otros. 1990. "Orientación vocacional. Espacio de reflexión, confrontación y creación". Uruguay. Roca Viva.
- Fernandez, A. M. 1996. "Dimensión socio-histórica de la subjetividad. Notas para la construcción de un campo de problemas de la subjetividad" Buenos Aires. Mimeo.
- Ferrari, L. Cibeira, S.A y Barberis, B. M. (coord).2009. "Jóvenes, crisis y saberes: orientación vocacional ocupacional en la escuela, la universidad y el hospital". Buenos Aires. Noveduc. 1º Edición.
- Gavilan, M. 2006. "La transformación de la orientación vocacional. Hacia un nuevo paradigma". Rosario. Homo Sapiens.
- Galende, E. 1997. "De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual". Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Gallart, M. Jacinto, C. Suarez, A. 1996. "Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. El desafío es hoy". Buenos Aires Losada.
- Gullco, A. y Di' Paola, G. 1993. "Orientación Vocacional. Una estrategia preventiva". Buenos Aires Edit. Vocación.
- Jazami, M.E. 2009. "De pasiones y Destinos. Contribuciones Psicoanalíticas a la Orientación Vocacional". Buenos Aires. Letra Viva.
- Kaplan, C. 2006. "La inclusión como posibilidad". Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la nación.
- Llorente Pozo, M.T y García Lupión, B "El portafolios del alumnado: una investigación-acción-en el aula universitaria" (Universidad de Granada) en Revista de educación N° 341. Barcelona. 2006.
- Messin, C. 2007. "Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares". Buenos Aires. Noveduc. Primera Edición.
- Morin, E. 1990. "Introducción al Pensamiento Complejo". Gedisa. Barcelona. España.
- Muller, M. 2007. "Orientar para un mundo en transformación. Jóvenes entre la educación y el trabajo". Buenos Aires. Bonum.
- Obiols Di Segni, S. 2002 "Adultos en Crisis, jóvenes a la deriva". Buenos Aires Noveduc.
- Pichon Riviere, E. 1970 "Del Psicoanálisis a la psicología social". Buenos Aires Editorial Galerna.
- Pichon Riviere, E y Quiroga, A. 1971. "Psicología de la Vida Cotidiana". Buenos Aires Editorial Nueva Visión.
- Quiroga, Ana. P.D. 1986. "Enfoques y perspectiva en Psicología Social. Desarrollo a partir del pensamiento de Enrique Pichon Riviere". Buenos Aires. Ediciones Cinco.

- Rascovan, S. (Comp.) 1998. "Orientación vocacional. Aportes para la formación de orientadores". Buenos Aires. Noveduc.
- Rascovan, S. 2000 "Los Jóvenes y el Futuro. ¿Y después de la escuela...qué?. Programa de Orientación para la transición al mundo adulto". Buenos Aires. Editorial Psicoteca.
- Rascovan, S [et al]. 2004 "juventud, educación y trabajo- Debates en orientación Vocacional Escuela media y trayectos futuros". Buenos Aires. Noveduc.
- Rascovan, S. 2005. "Orientación vocacional una perspectiva crítica" Buenos Aires. Paidós.
- Rascovan, S (Comp.). 2010. "Las elecciones Vocacionales de los jóvenes escolarizados: proyectos, expectativas y obstáculos". Buenos Aires. Noveduc.
- Rodriguez.A.M. 1990. "Rev. Relaciones N°76. El otro polo de la orientación".
- Universidad de Buenos Aires. Departamento de Orientación Vocacional (CBC) (comp.) 1994. "La vocación, un enigma. Interrogaciones desde la teoría y la práctica" Buenos Aires.
- Valero Villegas, Gregorio; Madriz, Gladys: "Las preguntas en la enseñanza de las Ciencias Humanas." OEI-Revista Iberoamericana de educación.
- Veinsten, S. 1994 " La elección vocacional ocupacional". Buenos Aires. Marymar.
- Yus Ramos, R. "Hacia una educación Global desde la Transversalidad". Editorial Alauda Anaya.

# **INGLES**

## **PARA EL CICLO ORIENTADO DE LA ESCUELA SECUNDARIA**

### **1. FUNDAMENTACIÓN**

#### **1.1 Contexto**

Como ya se ha expresado en el Diseño Curricular de Inglés para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina (2008), el inicio del siglo XXI se caracteriza “... *por los vertiginosos avances científicos, políticos y económicos cuya desigual distribución en la comunidad mundial ha llevado a que el conocimiento de una lengua extranjera, entre otros supuestos, sea necesario para el desarrollo de los pueblos.*”

Estos cambios tan veloces generan una tensión entre lo *mundial* y lo *local* que como sociedad debemos superar. Es un proceso de transformación que como ciudadanos del mundo estamos transitando sin perder por ello nuestras raíces y cultura, nuestra identidad nacional, local y personal.

El conocimiento de una lengua extranjera, en este caso el inglés, posibilita el intercambio entre diversas culturas productoras de conocimiento. En nuestro país tenemos acceso a los avances tecnológicos, científicos, artísticos y culturales que el mundo nos ofrece y, a la vez, existen expresiones nacionales en todos estos ámbitos que debemos dar a conocer a mundo.

Ya desde sus inicios en la vida escolar y en su vida cotidiana los alumnos están en contacto con dicho idioma al mirar un video, escuchar canciones, interactuar con juegos en la computadora, adquirir indumentaria u otros objetos de consumo, leer y escuchar avisos publicitarios, entre otras posibles situaciones comunicativas. Es decir, el inglés esta presente en sus prácticas sociales cotidianas en mayor o menor medida.

Por otro lado, el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación se ha convertido no sólo en una herramienta de uso personal sino también educativo y laboral. En el ámbito de la escuela, las mismas deben ser utilizadas transversalmente con propósitos pedagógicos. Gran variedad de materiales audiovisuales y de multimedia que se ofrece para el aprendizaje y enseñanza de la lengua inglesa viene en formatos para ser utilizados en computadoras y/o en Internet. Las nuevas tecnologías brindan al docente y al alumno nuevas oportunidades de enseñar y aprender dicho idioma a través de materiales auténticos y de realizar actividades que involucran al alumno en prácticas sociales reales de escucha, habla, lectura y escritura, las cuales, a su vez, pueden ser evaluadas por ellos mismos. Mucha de la información actualizada de diferentes espacios curriculares esta disponible en Internet, con frecuencia en inglés, y esto requiere, por parte del alumno, de la utilización de estrategias de comprensión lectora para la interpretación tanto de las ideas principales como específicas. El desarrollo de las habilidades de comprensión no sólo se aplica al ámbito de la lengua escrita sino también al de la lengua oral ya que con frecuencia los alumnos escuchan e interpretan videos disponibles en Internet, en DVD o en televisión, tanto para propósitos curriculares específicos o por placer.

En la nueva *Ley de Educación Nacional*, la enseñanza de las Lenguas Extranjeras cobra una nueva dimensión para insertarse de lleno en la escuela desde los primeros años de la

escolarización. En el artículo 27, se establece que “...La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son: (...) c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.” (Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2007)

Esta propuesta curricular tiene como propósitos principales ofrecer a los alumnos no sólo acceso a una importante herramienta de conocimiento, comunicación y cultura que propicie una formación integral sino también oportunidades para dejar de ser consumidores acríticos del conocimiento generado en otras partes del mundo y desarrollar habilidades, estrategias y competencias para su ingreso al mundo adulto, ya sea en el ámbito laboral, de estudios superiores o cualquier otro de su interés. A través de esta formación especializada, el alumno podrá ampliar su visión de la realidad actual, explotar sus capacidades e incorporar otras nuevas lo que le permitirá construirse como sujeto activo, crítico y creador en el mundo. En el Ciclo Básico esta propuesta está centrada en un enfoque comunicativo con ejes temáticos de interés general vinculados con actividades, intereses y características propias de los diversos grupos juveniles de sus contextos socio-culturales. En el Ciclo Orientado se continúa con un enfoque comunicativo pero con ejes temáticos más centrados en la especificidad de la Orientación seleccionada. Se continúa con el desarrollo de las cuatro macro-habilidades pero se enfatiza más el desarrollo de las habilidades receptoras, la lectura y la escucha, desde un enfoque de comprensión estratégica acorde a la especificidad del Bachiller correspondiente. El propósito de centrarse en las habilidades receptoras es que el alumno alcance una comprensión estratégica de textos auténticos pertinentes a la especificidad, es decir, se complejiza la extensión y calidad de los textos orales y escritos. Así, se pretende desarrollar prácticas escolares que reflejen y articulen con prácticas sociales y necesidades curriculares que conlleven a la formación del joven ciudadano, comprometido con los valores éticos y democráticos, participante activo en el mundo y vinculado con otras personas y con el ámbito del saber, con su identidad fortalecida pero respetuoso de la diversidad cultural y de la pluralidad de ideas.

### **1. 2. Razones para la enseñanza de la lengua extranjera inglés.**

Según se ha señalado anteriormente, en el marco de esta propuesta, el propósito fundamental de la inclusión de la disciplina Inglés en ambos ciclos de la Escuela Secundaria Rionegrina es que a través del conocimiento de dicha lengua todos los alumnos puedan acceder a una formación que le posibilite intercambiar información con la comunidad internacional, acceder a los conocimientos y prácticas sociales del mundo adulto, ampliar su perspectiva laboral y aspirar a una educación en el nivel superior. Este valor instrumental implica, por un lado, que los procesos de enseñanza y aprendizaje sirvan como efectivos instrumentos de acceso a los saberes de otros espacios curriculares y, por otro, que se reconozca la perspectiva social de la lengua cuya función es la de satisfacer las necesidades de comunicación que surgen de los procesos de interacción entre las personas o entre éstas y un texto. Es decir, su enseñanza se orienta al conocimiento lingüístico como conocimiento de los usos de la lengua.

Respecto del valor formativo, el aprendizaje de la lengua extranjera inglés, al igual que otras lenguas extranjeras, favorece el desarrollo integral de los alumnos en sus aspectos cognitivos, culturales, afectivos y lingüísticos. Este diseño se propone ofrecer a todos los alumnos el acceso a saberes lingüísticos y culturales vinculados con la comunidad internacional y propiciar el desarrollo de una comunicación armónica, es decir, aprender a saber decir qué, cómo, cuándo y por qué decir qué a quién. El sujeto se constituye en las relaciones sociales en y por el lenguaje y la escuela debe garantizar el acceso al saber de y

sobre la lengua y el lenguaje. El aprendizaje de una lengua extranjera propicia el desarrollo de procesos relativos a los diferentes modos de significar e interpretar el mundo, lo que favorece la comprensión intercultural y el respeto por lo diferente. El contraste intercultural y lingüístico deja al descubierto al otro y su alteridad, al otro y sus maneras distintas de construir sentidos. No existe un punto de vista único y, por lo tanto, no es posible la comprensión a través de la traducción literal o de palabra por palabra.

Por otro lado, contribuye a estructurar el pensamiento, ordenando y regulando lo que queremos comunicar o interpretar. Saber una lengua extranjera no se limita al conocimiento de sus aspectos lingüísticos, sintácticos, semánticos y fonológicos sino implica saber usarla y recrearla de acuerdo a las prácticas sociales del contexto de situación. De esta manera, se favorece el desarrollo de estrategias cognitivas y meta-cognitivas como, por ejemplo, asociar, inferir, comparar, analizar, organizar, clasificar, sintetizar, regular, evaluar, entre otras.

Mediante la reflexión sobre la lengua extranjera inglés, el alumno revaloriza los conocimientos sobre su lengua materna y afianza su identidad personal, social y cultural. La comparación entre ambos sistemas lingüísticos puede propiciar una mayor comprensión de los mismos y convertirse en una estrategia que contribuya al aprendizaje de dicho idioma extranjero. A diferencia de la lengua materna, en nuestro contexto exo-lingüe, la lengua extranjera inglés no es parte de la identidad afectiva personal, histórica y social de los alumnos. Esto implica maneras diferentes de adquisición y usos de la misma. Mediante la reflexión lingüística e intercultural los alumnos encontrarán modos de aceptación de lo distinto, de descubrimiento de aspectos culturales que amplíen sus horizontes explorados por la lengua materna y de afianzamiento de elementos culturales nacionales.

Cuando el alumno logra comprender e interactuar en la lengua inglés, ser consciente de su propia identidad y la de sus interlocutores, comprender las diferencias y similitudes entre ambas lenguas y culturas y reflexionar sobre sus logros en su proceso de aprendizaje se favorece en él la toma de conciencia de que es capaz de superar dificultades y de que puede utilizar recursos propios que le permitan ir construyendo saberes cada vez más complejos. De ese modo, se promueve el aumento de la auto-estima y la confianza en sus potencialidades y estrategias de aprendizaje.

Es indudable que inglés se ha convertido en la lengua de comunicación internacional, que conecta miembros de la comunidad mundial que leen, hablan, escuchan, y escriben en dicho idioma sin fronteras geográficas ni políticas. Es el idioma que predomina en el ámbito de la música, la tecnología, Internet, de la ciencia, del comercio, del turismo. Es la lengua a la que recurren los hablantes de otras lenguas para resolver problemas de comunicación y, al suceder esto, adopta rasgos de inteligibilidad general, es decir, aquellos no asociados a ninguna variedad o cultura en particular. Este nuevo tipo de comunicación requiere de una mirada diferente del inglés y del desarrollo de la competencia comunicativa para resolver las dificultades de comunicación que debe enfrentar el ciudadano de hoy. Es por ello, que esta propuesta curricular para el Ciclo Orientado articula con lo expresado en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina al continuar proponiendo la enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional que contiene características de inteligibilidad internacional, o sea, una variedad estándar del inglés que no se vincule con ninguna variedad o cultura de origen particular, pero a la vez, no excluye la entrada a otras culturas o dialectos, sin que esto signifique la apropiación de ninguna de ellas.

### ***1.3. La complejidad y el uso de la lengua extranjera***

Como se ha señalado en el Diseño Curricular de Inglés para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina (2008) desde el paradigma de la complejidad se concibe al lenguaje como un sistema global el cual se presenta al alumno en su totalidad, y no como un conjunto

de estructuras gramaticales fragmentadas e inconexas. El alumno al tener la posibilidad de acceso al uso de dicho idioma a través de prácticas sociales de leer, hablar, escuchar y escribir vinculadas a sus áreas de interés realiza un proceso de construcción de conocimiento acerca del mismo identificado con la noción de *inter-lengua* (IL) propuesta por Selinker (1972).

Según se menciona en dicho Diseño<sup>50</sup>:

*"Este inter-lenguaje es dinámico porque se encuentra en permanente cambio, es permeable debido a que está abierto a la constante modificación por parte del aprendiz y además es sistemático porque está basado en reglas. En la construcción de este sistema intermedio, el aprendiz formula hipótesis acerca del funcionamiento del mismo que testea en forma consciente e inconsciente a través de la exposición a la lengua y de sus propias producciones. Como puede apreciarse, la misma naturaleza compleja de este sistema entre dos lenguas evidencia la necesidad de abordarlo desde el paradigma de la complejidad"*

El trabajo que se realice vinculado con el desarrollo de comprensión y producción de textos orales y escritos, siempre a través de situaciones contextualizadas, debe entenderse como un proceso espiralado, que retoma y amplía lo ya visto en situaciones anteriores desde miradas diferentes con el propósito de favorecer su fijación, reelaboración, ajuste y construcción de nuevos saberes. En el trabajo de producción oral y escrita se tratará de ajustar con ejercitación, corrección y sucesivos borradores esa gramática "aproximada o provisoria" que posibilite producciones que resulten satisfactorias. En el trabajo de comprensión de lectura y escucha se focalizará en ajustes y reformulaciones de posibles significados que se construyan a partir de los textos que se leen y se escuchan y en la identificación de elementos contextuales que favorezcan la construcción de dichos significados. A medida que el alumno sea expuesto, con frecuencia, a la totalidad del idioma, ejercite, reflexione y use el idioma en prácticas áulicas significativas a nivel social y personal irá ajustando su gramática "provisoria" del inglés, la cual no debe entenderse como ausencia de conocimiento acerca de dicho idioma sino, por el contrario, como evidencia de un proceso de construcción de saberes acerca del mismo. De este modo, irá desarrollando una competencia comunicativa que lo convertirá en usuario y receptor activo de dicha lengua extranjera.

#### **1.4. La comunicación y la competencia comunicativa**

Esta propuesta curricular tiene como finalidad enseñar a los alumnos a comunicarse a través de la lengua extranjera inglés en prácticas sociales significativas a nivel personal y social. Para ello, desde el aprendizaje de la lengua extranjera inglés, es necesario el desarrollo de la competencia comunicativa. De acuerdo con Michael Canale (1983) la comunicación implica el intercambio y negociación de información y significados entre personas por medio de un canal oral o escrito. Canale y Swain (1980) y Canale (1983) consideran que el conocimiento acerca del lenguaje y las habilidades que subyacen a su uso constituyen la competencia comunicativa. Esto implica la utilización de dicha competencia para decir algo con un propósito particular o utilizar el lenguaje para realizar una acción determinada. Es decir, que a través de las prácticas sociales orales y escritas se pone de manifiesto dicha competencia comunicativa. Por lo tanto, los saberes que el alumno construya vinculados con la competencia comunicativa en sus prácticas sociales orales y escritas son el centro de esta propuesta curricular. Los mismos deben ser semejantes a prácticas sociales que se realizan

---

<sup>50</sup> *Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Rionegrina, Disciplina Inglés*, pág. 168, 2008. Ministerio de Educación de Río Negro.

fuera del ámbito escolar con un nivel de fluidez y corrección adecuado para la comunicación eficaz de inteligibilidad internacional.

De acuerdo con lo descrito en el Diseño del Ciclo Básico, la competencia comunicativa incluye las siguientes cuatro sub-competencias:

- *“la competencia gramatical o lingüística: se refiere al dominio del código lingüístico, el vocabulario, la pronunciación y la morfología y la sintaxis.*
- *la competencia socio-lingüística: se relaciona con la producción de enunciados adecuados, tanto en la forma como en el significado, a la situación o contexto de comunicación, es decir, el conocimiento de las reglas socio-culturales del lenguaje.*
- *la competencia discursiva: se refiere a la capacidad para conectar oraciones en distintos tipos de discursos y formar un todo unificado y significativo a partir de una serie de enunciados, según los parámetros de la situación de comunicación en la que son producidos o interpretados.*
- *la competencia estratégica: tiene que ver con el conjunto de estrategias de comunicación que le permiten sostener una interacción aún cuando los recursos lingüísticos de los que dispone son insuficientes, o cuando, por distintos motivos, no tiene acceso a una determinada forma gramatical o palabra.”<sup>51</sup>*

Desde el enfoque comunicativo, para que se cumpla el propósito señalado por esta propuesta curricular es necesario el desarrollo armónico de estos cuatro componentes de la competencia comunicativa, sin priorizar el desarrollo de la competencia gramatical como sucede desde un enfoque estructural tradicional.

## **2. ENCUADRE DIDÁCTICO**

### **2.1 Propósitos**

En el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria Rionegrina, la enseñanza de la lengua extranjera inglés tendrá los siguientes propósitos generales:

- Fortalecer la valoración y el conocimiento de la lengua materna y la propia cultura para propiciar el afianzamiento de la identidad personal, social y nacional.
- Desarrollar una reflexión crítica entre la lengua materna y el idioma extranjero inglés para el reconocimiento de diferencias y similitudes entre ambos idiomas y culturas.
- Promover una actitud de respeto hacia otras lenguas, culturas y estilos de vida para desarrollar una actitud de comprensión y respeto por hablantes de otros idiomas extranjeros que habiten o no en el país.
- Generar en el alumno la valoración y la motivación por aprender el idioma inglés, tanto por su valor instrumental como formativo, para que a través de su aprendizaje no sólo puedan acceder al conocimiento cultural, tecnológico y científico disponible en la comunidad internacional sino también tener mejores herramientas para insertarse como sujeto en el mundo adulto.
- Favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico, creativo y reflexivo que propicie una participación activa y autónoma en los procesos de aprendizaje.
- Incentivar en el alumno la confianza, la autoestima y la valoración de sus capacidades para aprender el idioma y así se genere una actitud de respeto y reflexión por los distintos ritmos y estilos cognitivos y los propios procesos de aprendizaje.

---

<sup>51</sup> *Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Rionegrina, Disciplina Inglés*, pág. 168, 2008. Ministerio de Educación de Río Negro.

- Promover el uso de estrategias de aprendizaje cognitivas, meta-cognitivas y sociales que propicie el desarrollo de la autonomía, el aprendizaje colaborativo y el análisis de las propias formas de aprender.
- Desarrollar la construcción armónica de los cuatro componentes de la competencia comunicativa (el gramatical, el socio-lingüístico, el discursivo y el estratégico) para favorecer en el alumno el uso del idioma como un interlocutor activo en situaciones de comprensión y producción orales y escritas significativas y contextualizadas.
- Desarrollar la comprensión y análisis crítico de una amplia gama de textos orales y escritos auténticos vinculados con la vida personal, social y los distintos espacios curriculares a través del uso de diferentes estrategias y recursos que permitan el reconocimiento de sus finalidades, usos y contextos de comunicación pertinentes.
- Producir textos orales coherentes y apropiados a las distintas situaciones comunicativas, que propicien el intercambio de información a partir de la resolución de una tarea comunicativa, con razonable fluidez, corrección e inteligibilidad funcional acerca de temas personales, sociales y de los distintos espacios curriculares.
- Producir textos escritos variados, coherentes y apropiados a la situación comunicativa, que impliquen la resolución de una tarea comunicativa, con adecuado grado de fluidez y corrección a través del uso de estrategias, atendiendo al proceso y al producto y vinculados con la vida personal, social y de los distintos espacios curriculares.
- Elaborar actividades que propicien el análisis, comprensión y producción de textos teniendo en cuenta los procesos socio-culturales, políticos y económicos no sólo en el ámbito local sino también regional, nacional e internacional.
- Promover la participación en proyectos interdisciplinarios estableciendo relaciones y aportes entre Inglés y los otros espacios curriculares tanto a nivel institucional como con otros ámbitos nacionales o internacionales para no sólo propiciar el diálogo de saberes sino también para resignificar y reanalizar los saberes construidos y aquellos por construir.

## ***2.2. El idioma extranjero inglés con propósitos específicos***

Como se ha mencionado anteriormente, en el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria Rionegrina se propone que la enseñanza del idioma inglés sea concebida en forma integral y transversal dentro de las Orientaciones de dicho Ciclo. Esto implica que los procesos de enseñanza se orienten y articulen con los otros espacios curriculares para que la lengua extranjera sirva como instrumento de ingreso y acceso a saberes específicos de los otros espacios. La propuesta consiste en que los alumnos accedan en forma progresiva a las diferentes temáticas, problemáticas y modos discursivos particulares de la Orientación elegida. Para ello, se propiciará momentos de reflexión sobre el lenguaje, sobre la pertinencia de las temáticas y el uso efectivo de estrategias y recursos utilizados que optimicen la comprensión.

Al finalizar el Ciclo Básico los alumnos han adquirido un nivel elemental de la competencia lingüística en la lengua extranjera, al igual que en los otros componentes de la competencia comunicativa, lo cual no es equiparable al manejo que ya tienen en el uso de la lengua materna. Debido a esto y al doble carácter de la enseñanza del inglés, es decir, su función comunicativa e instrumental, se propone que la enseñanza del inglés para el tratamiento de las temáticas específicas de las Orientaciones será menos dificultoso si se realiza principalmente mediante el desarrollo de estrategias de comprensión de textos orales y escritos que favorezcan una apropiación adecuada del contenido de la información, sin dejar por ello de realizar actividades de producción escrita u oral. Esto permitirá una creciente autonomía en la lectura y escucha significativa de textos auténticos.

Para ello, es necesario el desarrollo más específico de las habilidades receptivas de lectura y escucha, es decir, la comprensión auditiva y lectora, lo cual no quiere decir que se abandone el desarrollo de las habilidades de producción, el habla y la escritura. Ni tampoco es contrario al desarrollo de la competencia comunicativa. Por lo tanto, se continuarán desarrollando las cuatro macro-habilidades lingüísticas pero se hará énfasis en las habilidades receptivas proponiendo material escrito o audiovisual auténtico cuya selección no debe estar guiada por una estructura gramatical determinada, sino por el contenido de la temática y su vínculo con los otros espacios curriculares de la Orientación.

Esto limita los alcances de participación en proyectos interdisciplinarios a través de producciones orales y escritas. Es por ello, que los aportes que se pueden realizar para dichos trabajos interdisciplinarios que surjan en las Orientaciones se realizarán desde una perspectiva instrumental, es decir, desde una mirada multidisciplinar. La participación en los mismos se focalizará principalmente en el desarrollo de la competencia comunicativa a partir del trabajo con estrategias de comprensión en las habilidades receptivas -la lectura y la escucha.

Es importante que se utilicen materiales *auténticos* que progresivamente se complejicen en el abordaje de la temática y en la extensión de los mismos. Deberán ser apropiados a los intereses y necesidades de los alumnos y articular con la especificidad de la Orientación para propiciar un aprendizaje contextualizado y significativo a nivel social y personal. Se recomienda la utilización de estrategias áulicas sociales que favorezcan el trabajo colaborativo y la participación creativa, crítica y responsable. La reflexión y profundización de los saberes lingüísticos (sintácticos, gramaticales, lexicales, morfológicos, fonológicos), pragmáticos y discursivos, a través de actividades adecuadas sustentadas en el enfoque comunicativo, favorecerán la comprensión de textos escritos y orales.

Se sugiere que la enseñanza de las estrategias de comprensión sea planificada, organizada y secuenciada dentro de unidades didácticas con ejes temáticos o situaciones comunicativas. Se las diseñará dentro de dichas unidades en términos de una secuencia de actividades interrelacionadas con el propósito de obtener determinados resultados. El alumno deberá saber “para qué” es necesario desarrollar la habilidad de comprensión, con qué propósitos se interpretan las ideas globales y específicas en dichas actividades. Entre ellos, pueden figurar que ellos lean, y/o escuchan, para elaborar una lámina descriptiva sobre un tema en particular, para diseñar un folleto, para recabar información actualizada pertinente a un proyecto de otro espacio curricular, para aportar información para una revista o blog del colegio, para armar un video, para crear una canción, para realizar una síntesis que colabore con algún proyecto de la Orientación. Este modo de trabajo áulico favorecerá el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés principalmente en la comprensión lectora y auditiva y también en las macro-habilidades productivas.

Por otro lado, la enseñanza del idioma inglés desde esta perspectiva aumentará la motivación no sólo extrínseca debido a la importancia de los aportes que se puedan realizar a los otros espacios curriculares de las Orientaciones, sino también intrínseca porque el alumno podrá apreciar la relevancia de aprender inglés para aumentar las posibilidades de profundización en sus estudios, acceder al conocimiento actualizado de su interés y utilizarlo para comunicarse con el mundo real fuera de los contextos áulicos. Este tipo de trabajo favorecerá el desarrollo de la creatividad y aumentará el sentido de logro al encontrarle sentido y posibilidades de aplicación de los saberes construidos.

Con el propósito de desarrollar una competencia de comprensión textual en la lengua extranjera inglés, tanto de textos escritos como orales, se debe considerar al texto como una unidad de significación que contempla sus condiciones de producción. Con frecuencia, los alumnos de nivel elemental al enfrentarse a un texto oral o escrito intentan comprender todas las palabras desconocidas, traducir palabra por palabra o comprender oraciones en

forma aislada y se sienten decepcionados al no poder lograrlo. Para que esto no ocurra, es necesario que en una primera etapa en el desarrollo de las habilidades receptivas se favorezcan la enseñanza de estrategias que apunten a la comprensión global, y no preocuparse por palabras que el alumno desconoce, atendiendo sobre todo a la macro-estructura del texto, al para-texto, a las anticipaciones que pueda realizar a través de ciertos indicios que ofrece el texto, como ser, el título, subtítulo, fotos, el copete, palabras en negrita, subrayadas, o resaltadas de algún modo, a las asociaciones que pueda realizar con sus saberes previos o de otros espacios. Luego, se trabajará focalizando la atención en la micro-estructura del texto mediante actividades que propicien la comprensión más localizada. Es deseable que este trabajo desde lo global hacia lo lineal y particular se realice en forma alternativa, es decir, que desde lo particular se enriquezca la comprensión global y que se integren ambas perspectivas.

Desde esta propuesta, tanto la enseñanza de la gramática como la de la traducción no constituirán objetivos en sí mismos sino para desarrollar las habilidades de comprensión. El desarrollo de la competencia gramatical se realizará desde una perspectiva de reconocimiento y se trabajarán solamente aquellos aspectos que sean funcionales a la comprensión. Respecto de la traducción, sólo se utilizará para desbloquear problemas de comprensión, para corroborar o descartar hipótesis vinculadas con el conocimiento del tema o transparencias o cognados.

Por lo tanto, los tradicionales ejercicios de traducción se reemplazarán por actividades que requieran la elaboración de redes conceptuales, cuadros sinópticos, esquemas, resúmenes, jerarquización de ideas, cuestionarios, guías de lectura, clasificación de elementos enunciativos, argumentativos, temáticos, morfosintácticos que estén en el texto, reconocimiento del tipo de texto, intenciones del autor, voces dentro del texto, diferenciación entre los hechos y opiniones, efectos buscados, comparación de conocimientos textuales, temáticos, discursivos, culturales y lingüísticos con la lengua materna, reflexión meta-lingüística y meta-cognitiva.

Se propone que dicha ejercitación se realice en inglés en su totalidad y se procurará que en el caso de los cuestionarios, guías de lectura o escucha, o ejercicios similares, los alumnos respondan en forma conceptual atendiendo a la veracidad y precisión de la información solicitada, no focalizándose en ellos como si fuese una actividad de práctica gramatical. También se evitará que los alumnos traduzcan en forma literal, palabra por palabra o reproduzcan en forma textual los textos ya que este tipo de respuestas no evidencia la comprensión lograda. Se sugiere que el alumno lea la mayor cantidad posible de textos y que se aborde la comprensión a partir de una gran variedad de actividades para que pueda crear, ajustar y aumentar sus propias estrategias de comprensión.

Como se mencionó más arriba, los textos seleccionados deberán ser auténticos. Los mismos podrán obtenerse de distintas fuentes, por ejemplo, Internet, bibliografía sugerida por otros espacios curriculares o por los alumnos, artículos de revistas de interés general o específico, *newsletters*, correos electrónicos, folletos, artículos de diarios, noticias, publicidades, videos, canciones, programas televisivos, etc.

Para su selección se sugiere tener en cuenta los siguientes criterios, entre otros:

- el contenido, es decir, la vinculación del tema del texto con los intereses y contexto socio-cultural del alumno, la pertinencia del texto con temas de otros espacios curriculares de la Orientación por los aportes de nuevos conocimientos que ello implique, las relaciones que se puedan establecer con los posibles conocimientos previos del alumno en la lengua extranjera y la lengua materna,
- las transparencias léxicas y morfosintácticas,
- el formato y tipo textual, es decir, las características del texto según su extensión, diseño, organización, complejidad, tipo textual (folleto, publicidad, receta de cocina, tira cómica,

artículo periodístico, cuento, canciones, instrucciones, bases de concurso, prospecto, correo electrónico, reglas de juego, manual, letrero, cartel, formularios, etc.),  
- tipo discursivo (descriptivo, explicativo, argumentativo, narrativo),  
- los propósitos y posibles usos posteriores a la comprensión (leer o escuchar para hacer un resumen que articule con temáticas de otros espacios curriculares, hacer un comentario o una crítica, buscar información específica, realizar presentaciones, identificar la postura del autor respecto de una temática en particular, diseñar afiches con la información obtenida, elaborar un video sobre la temática, armar encuestas, inventar una canción, etc.).

Al comienzo, se sugiere que el docente seleccione textos cortos, con abundantes indicios visuales, con un contenido lexical inferible del contexto y paratexto, con una diagramación y diseño que le permita al alumno realizar asociaciones con sus conocimientos previos o de otros espacios curriculares, vinculados con temas de divulgación científica o interés general, (textos descriptivos, explicativos y narrativos en cuarto año y argumentativos, sumados a los anteriores, en quinto año). Luego, ya a medida que las estrategias de comprensión se van consolidando y ampliando, que los saberes lingüísticos se van incrementando, que aumenta la motivación ante los logros alcanzados, el docente podrá ir incorporando progresivamente textos más extensos y complejos en cuanto a los saberes lingüísticos, el diseño, la temática, la forma de abordar los temas de una manera más argumentativa y menos explícita. Es deseable que el docente seleccione un conjunto de textos que reúnan estas características y que contemplen los saberes planificados y que, a su vez, esta planificación esté acompañada por otro conjunto de textos sugeridos por los propios alumnos como resultado de sus motivaciones y necesidades individuales o grupales.

Si bien las macro-habilidades lingüísticas de la escucha y la lectura tienen en común que la interpretación del significado del texto escrito u oral se construye como resultado de la interacción entre los saberes previos que tiene el lector u oyente y el texto, dichas macro-habilidades receptoras presentan diferencias debido a que se expresan a través de canales de comunicación distintos. Entre ellas, podemos mencionar que el lenguaje escrito es organizado, lineal, explícito, el lector puede leer a su propio ritmo y releer el texto según su necesidad. En cambio, el lenguaje oral es aparentemente más desorganizado, a veces circular, redundante, implícito, el oyente debe procesar la información a medida que escucha y puede interrumpir para solicitar aclaraciones. Por otro lado, en forma previa y/o durante la escucha o la lectura, el contenido de lo que se expresa en el texto contiene distintos elementos (por ej., en el paratexto, imágenes, sonidos, fotos, títulos, subtítulo, tipos de letras, etc.) que pueden servir como pistas para inferir significados, tales como, quién es el autor, cuál es el contexto socio-histórico y cultural, a quién está dirigido, con qué propósitos y en qué circunstancias.

Es deseable que los docentes puedan desarrollar estas macro-habilidades a través de una secuencia de actividades que se corresponden a distintos momentos de la clase. Las actividades *previas* a la lectura o escucha tienen como propósito preparar al alumno para el abordaje del material, activar los saberes previos, introducir el tema, segmentar el texto, identificar el para-texto, formular hipótesis y hacer preguntas orientadoras. Las actividades *durante* la lectura o escucha pueden focalizarse tanto en el reconocimiento de la idea global como en la información más específica que favorezca la comprensión más profunda del texto. Las actividades *posteriores* a la lectura o escucha permiten evaluar la comprensión del texto en profundidad y pueden promover respuestas personales, opiniones y establecer relaciones entre la información obtenida de ese texto y otra de otras fuentes.

Se recomienda que en un momento posterior a las actividades de comprensión se realicen actividades que propicien la reflexión sobre la lengua y el lenguaje a partir de los textos escritos u orales trabajados, en lo posible que abarquen tres instancias: meta-lingüística, meta-cognitiva e intercultural. La reflexión meta-lingüística está vinculada con todo lo relativo a las particularidades del lenguaje, es decir, a los aspectos lingüísticos, pragmáticos y

discursivos que contribuyan a la comprensión. La reflexión meta-cognitiva esta orientada a reconocer qué se esta aprendiendo y de qué manera. La reflexión intercultural apunta a desarrollar el respeto y tolerancia por las diferencias culturales, sociales, religiosas, étnicas entre otras. Este tipo de actividades contribuyen a establecer diferencias y similitudes con la lengua materna y la propia cultura y al fortalecimiento de la misma.

En cuanto al desarrollo de la macro-habilidad del habla se propone continuar profundizando la oralidad iniciada a través de los saberes propuestos para el Ciclo Básico. Es deseable que los alumnos interactúen con el dinamismo de la comunicación oral necesaria para el mundo contemporáneo, utilizando su conocimiento acerca de éste y los saberes construidos en la escuela, empleando códigos verbales y no verbales, tendiendo a un manejo autónomo en situaciones comunicativas significativas. Esto requiere que el docente planifique una secuenciación de actividades de producción que demande la progresiva interpretación del contexto y la resolución de situaciones comunicativas a través de la selección adecuada de exponentes lingüísticos. Estas tareas deben orientarse hacia la fluidez instrumental y permitir al alumno concretar su propósito comunicativo, lo que implica no dar prioridad al contraste entre fluidez y exactitud gramatical o fonológica. Sin embargo, para alcanzar una comunicación exitosa es necesario cierto nivel de precisión tanto gramatical como fonológica. Las falencias en estos aspectos deben ser consideradas según el éxito o fracaso en la concreción del propósito comunicativo. Las producciones que reflejen la inter-lengua deberán entenderse como un proceso inevitable que llevará a nuevas confrontaciones y aprendizajes. Se tratará progresivamente de que los alumnos interactúen en grupos y aprendan a expresar y fundamentar sus opiniones, refuten, contra-argumenten y formulen hipótesis en forma adecuada, adecuando el discurso al contexto de situación. Se abordarán temas de interés general y también aquellos vinculados con los específicos de los otros espacios curriculares de la Orientación seleccionada. En todo momento se tendrá en cuenta el nivel de desarrollo de competencia comunicativa esperado, fluido y eficaz, pero con posibilidades de auto-corrección a través de la reflexión.

Respecto de la producción escrita se propone seguir con el desarrollo de las estrategias iniciadas en el Ciclo Básico a través de los saberes diseñados para el mismo. El desarrollo de la escritura debe favorecer la expresión personal del alumno y atender tanto al proceso de escritura como al resultado final del mismo. Esto requiere que el docente planifique actividades que desarrollen estrategias que propicien la generación de ideas, la organización del texto, la elaboración de borradores, el trabajo de edición y corrección hasta alcanzar textos con adecuada coherencia, cohesión, organización, adaptación al contexto de situación y con razonable grado de fluidez y corrección. También se abordarán tanto temas de interés general como aquellos relacionados con los proyectos de los otros espacios curriculares de la Orientación.

Es deseable que dichas producciones orales y escritas aporten conocimientos nuevos a los ya adquiridos en otros espacios curriculares de las Orientaciones. Por otro lado, los saberes construidos en las habilidades receptivas contribuyen a la construcción de conocimientos nuevos en las habilidades de producción. Es decir, que de acuerdo a esta propuesta curricular los saberes de la competencia comunicativa esperados serán más complejos en las habilidades receptivas que en las productivas. Esto, a la vez, presupone que el/la alumno/a ha logrado la construcción de los saberes elaborados para el Ciclo Básico Común, los cuales continúan siendo trabajados e incluidos en otros de mayor complejidad en el Ciclo Orientado.

### **2.3. Estrategias de aprendizaje para la lectura comprensiva**

De acuerdo con la metodología de trabajo adoptada para Inglés en la Formación Específica de las Orientaciones, se espera que los/las alumnos/as involucrados en el aprendizaje de la comprensión lectora en el idioma extranjero logren un desempeño eficiente en todas las áreas implicadas en la decodificación y construcción de significados. Para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora y el aprendizaje de elementos léxicos, sintácticos y discursivos propios de la lengua extranjera, al igual que para el Ciclo Básico, se propone la enseñanza *integrada* de las estrategias de aprendizaje, es decir, incluyéndolas en las actividades diseñadas para el trabajo con el idioma.

Dado que el propósito principal del Inglés es lograr que el/la alumno/a lea, comprenda y analice información de textos auténticos sobre diferentes temáticas en inglés, la enseñanza de estas estrategias permite que el aprendizaje sea más fácil, rápido, agradable, efectivo. Al mismo tiempo el uso de las mismas debe poder transferirse a nuevas situaciones para así permitirle al alumno/a la resolución de problemas que surjan del diálogo de saberes de manera co-responsable y colaborativa. Como se menciona en el diseño del Ciclo Básico, las estrategias de aprendizaje deben enseñarse de manera *directa* de modo que el/la docente explicita a los/as alumnos/as qué estrategia(s) se está(n) enseñando y cómo debe(n) ser aplicada(s) para facilitar el aprendizaje, cuándo debe(n) aplicarse y por qué es/son útil(es) para la resolución de problemas futuros tanto a otras disciplinas en el contexto áulico como en ámbitos extraescolares.

De esta manera, se espera que ante la tarea específica de lectura, al igual que para el resto de las macro-habilidades, el alumno seleccione estratégicamente aquellas que considere necesarias para alcanzar el objetivo deseado. Por consiguiente, el éxito de la enseñanza de la lectura comprensiva está basada en la práctica sistemática de distintas estrategias que apuntan tanto a la comprensión de significados como al proceso de comprensión de los distintos niveles textuales y cómo decodificar el tipo de información que cada uno de éstos aporta. Algunas de ellas están orientadas específicamente a decodificar el significado del texto mientras que otras facilitan el proceso de comprensión y la autonomía y autorregulación del aprendizaje.

La clasificación de estrategias de aprendizaje de González de Doña, M.G. et al. (2008), basada en la propuesta por Oxford (1990); O'Malley, Chamot y Uhl (1994). Su clasificación, al igual que la de Oxford (1990), parte de dos grandes grupos: (i) *las directas* y (ii) *las indirectas*. A su vez, estos grupos se subdividen en dos subgrupos respectivamente.

Las **Estrategias directas** involucran el procesamiento de la lengua extranjera en los distintos niveles de comprensión textual de forma directa. Estas estrategias se utilizan para manipular y asimilar el componente lingüístico. Algunas de ellas apuntan a la decodificación del mensaje escrito y otras a las actividades cognitivas involucradas en el proceso de comprensión. Estas estrategias se relacionan con tareas tales como conocer, recoger, organizar y utilizar el conocimiento. Están dirigidas al procesamiento del léxico, la proposición, la microestructura textual, la macroestructura textual y la superestructura textual. En el proceso de comprender el mensaje de un texto, cualquiera sea la modalidad, el alumno elabora significados basado en las características semánticas, sintácticas y pragmáticas textuales y utiliza estrategias que le permiten decodificar estos posibles significados no sólo en el plano sintáctico sino en los distintos niveles estructurales del texto es por eso que es fundamental hacer hincapié en cada una de éstas dado que permiten obtener diferentes tipos de significados. Dentro de éstas encontramos las siguientes:

- **Estrategias de decodificación:** estas estrategias se refieren a la transferencia de los significados que diferentes elementos lexicales, estructuras sintácticas y funciones discursivas aportan a la construcción de significados. No involucran procesos inferenciales

pero requieren que el alumno tome una serie de decisiones correctas a fin de expresar coherentemente la información textual. Para ello, deberá tomar contacto con la información referida a los elementos lingüísticos del idioma inglés seleccionados y transferir esa información al contexto de su tarea de comprensión. Así, por ejemplo, luego de conocer los distintos significados del prefijo “-er” (marcador de sustantivo agente y de adjetivos comparativos), podrá aplicar ese conocimiento en el análisis de oraciones, porciones de texto y del texto completo. Al analizar las siguientes oraciones:

*“Plants produce their own organic food. They are known as producers.”*

*(“Las plantas producen su propio alimento orgánico. Se las conoce como productores”)*

*“Predators are larger organisms that kill to eat and survive”*

*(“Los predadores son organismos más grandes que matan para comer y sobrevivir”<sup>52</sup>)*

Como mencionan los autores, el alumno debe ser capaz de diferenciar el significado del morfema “-er” en las dos situaciones y la diferencia con respecto al tipo de significado que el mismo aporta en cada uno de los casos. Así, teniendo en cuenta la función de la palabra raíz, la posición de la palabra dentro de la oración y el significado completo de la oración.

- **Estrategias cognitivas:** estas estrategias hacen referencia a procesos inferenciales que el/la alumno/a debe realizar a fin de construir el significado de un texto, haciendo uso de la coherencia local y global del mensaje. Debe partir de elementos lingüísticos para completar con información que está implícita. De esa manera, construye la imagen textual, elaborando los distintos niveles de la estructura del texto: lexical, microestructural, macroestructural y superestructural:

**1) Estrategias léxicas:** estas estrategias se refieren a cómo el lector identifica las palabras del texto y les asigna un significado ya sea a partir de la identificación de palabras claves o a partir de la inferencia de significados de los elementos lingüísticos a partir del conocimiento de las características de la propia lengua. En el primer caso, dado que el significado es igual o similar a términos equivalentes con la lengua materna, el/la alumno/a no precisa tomar decisiones de orden semántico. En segundo caso, el estudiante si realiza inferencias y asigna significado a ítems léxicos a partir del conocimiento que posee de ciertos aspectos lexicales o lingüísticos en su propia lengua. Ejemplo: el significado del prefijo *re-*(hacer nuevamente). Otro tipo de inferencia de significado es utilizar sus conocimientos sobre el mundo en general y sobre el tema del texto en particular (estrategia de inferencia de significado basado en el conocimiento previo del mundo). Por lo tanto, en un texto donde se describen las acciones que realiza Greenpeace, el estudiante puede inferir el significado de palabras como *environment*, *non-profit*, entre otras.

Estas dos estrategias lexicales se refieren principalmente a la asignación de significados para los términos lingüísticos que enfrenta el estudiante en un texto. Recordemos que otra tarea que debe realizar es la de almacenar los significados adquiridos y poder utilizarlos en momentos posteriores. Por consiguiente, estas estrategias deben ir acompañadas de la enseñanza del diseño de mapas o redes semánticas que le permitan al alumno/a vincular elementos lexicales nuevos con otros ya conocidos a partir de un concepto central.

**2) Estrategias microestructurales:** la comprensión textual no debe quedar sujeta sólo al nivel de la palabra o de la oración aislada sino que implica un procesamiento en los niveles superiores. A menudo el/la alumno/a centra su atención en el significado a las oraciones de un texto o párrafo sin establecer las relaciones semánticas que se establecen entre ellas, hecho fundamental para relacionar coherentemente las diferentes ideas presentadas. La

---

<sup>52</sup> Extraído de González de Doña, M.G. et al. (2008). “Tipología de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora en Inglés en la Modalidad EaD” *Revista de Educación a Distancia*, número 20.

microestructura textual está formada por dos oraciones relacionadas a través de la coherencia. Las estrategias que permiten establecer tales conexiones entre dos oraciones se denominan estrategias de coherencia local o microestrategias. Ejemplos de relaciones semánticas son: causa/ consecuencia, explicación, ejemplificación y especificación, entre otras.

Al vincular dos oraciones se crea una relación de significado particular que está marcada por los conectores que las unen. Identificar diferentes tipos de conectores y determinar cuál es la relación funcional entre dos oraciones es de suma importancia para la construcción del significado de un texto. Así, en el siguiente ejemplo vemos la relación semántica de concesión- contraexpectativa:

*“Although limitations on classical computer technology are approaching rapidly, research in the area of quantum computing may provide a way towards breaking these boundaries.”<sup>53</sup>*

Otro tipo de relaciones son las llamadas referenciales que incluyen a los pronombres, la sinonimia, hiponimia e hiperonimia. Teniendo en cuenta las mismas el/la alumno/a puede recuperar coherentemente la información de un texto o una expresión nominal particular al vincular dos oraciones teniendo en cuenta los elementos referenciales presentes. En el siguiente ejemplo,

*“Greenpeace aims to change public thinking and actions through education and publicity. To achieve this, the organization stages creative, non-violent confrontations between activists and those responsible for harming the environment.”<sup>54</sup>*

el/la alumno/a puede vincular las dos oraciones a partir de relacionar que *Greenpeace* es una *organización*, el cual es un referente hiperónimo que incluye a *Greenpeace* como un tipo de *organización*.

**3) Estrategias macroestructurales:** la macroestructura se refiere a la unidad temática que se desarrolla a lo largo del texto. Guiar al alumno/a en la utilización de estrategias específicas dirigidas a la macroestructura basándose en la información textual y contextual guiado además por su conocimiento. El/ la alumno/a utiliza macroestrategias cuando, a partir de algunos elementos paralingüísticos (título, subtítulo, palabras destacadas, imágenes, etc.) puede anticipar el mensaje del texto y activar sus conocimientos para predecir e inferir la información textual. Todo esto le permite al alumno/a realizar un resumen del texto que incluye los conceptos más relevantes o macroproposiciones o predicciones que confirmará o rechazará durante la lectura del texto.

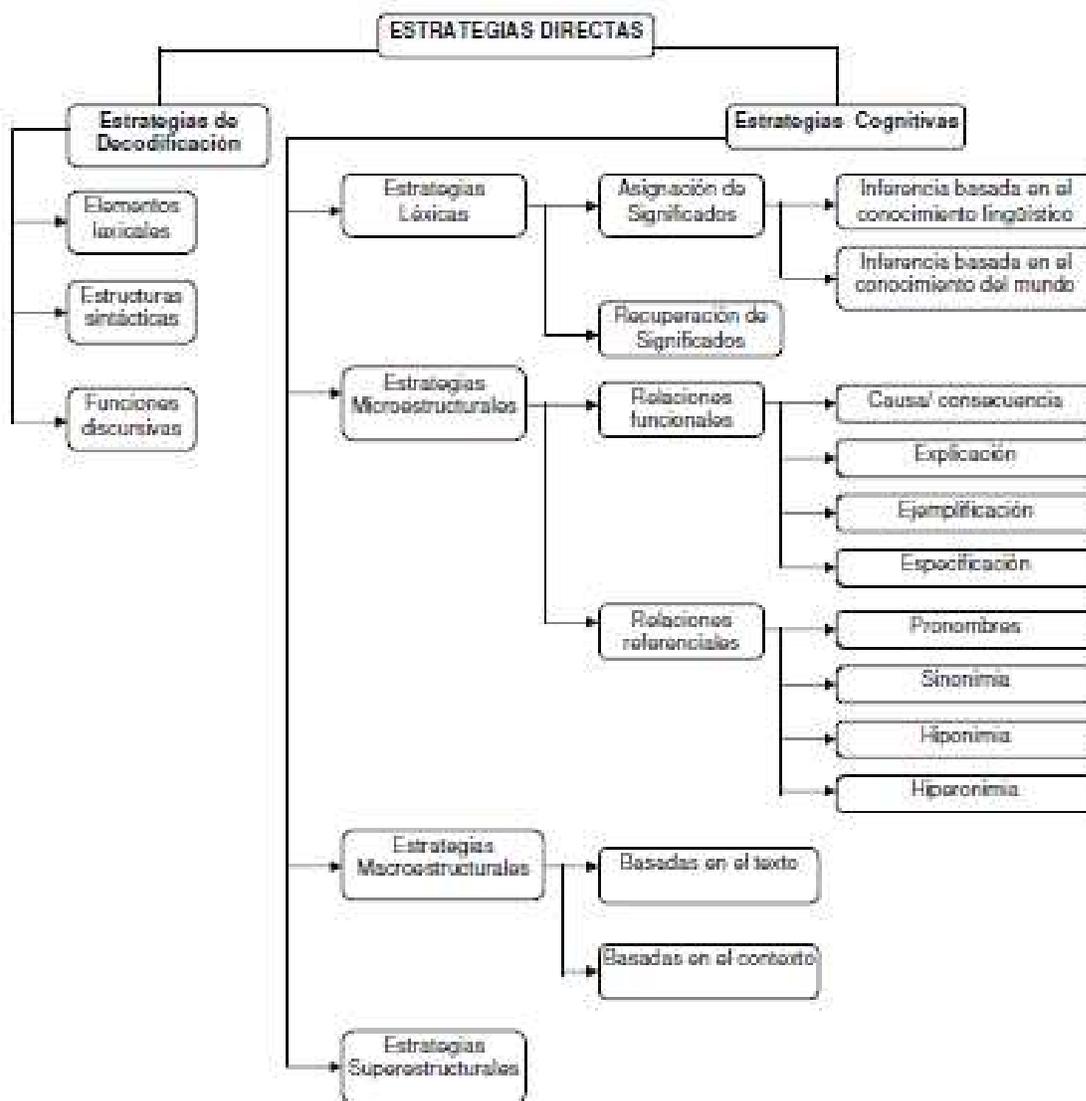
**4) Estrategias superestructurales:** mientras que las macroestrategias proveen el contenido de los textos, las superestrategias apuntan a identificar la forma en que tales contenidos están ordenados. La superestructura consiste en la representación gráfica, a través de un esquema o silueta, de la información textual. Para su elaboración o análisis, el alumno debe conocer los contenidos del texto, necesita identificar las marcas paratextuales presentes y así especificar los elementos que tienen relevancia en la elaboración de la silueta. En los textos expositivos, la información se presenta a través de la descripción de un tema, comparación, seriación, evaluación, problema/solución, causalidad o a través de una ilustración. Teniendo esta información en cuenta, el/la alumno/a debe poder formalizar la estructura textual en la silueta correcta que la representa. Además, reconocer el formato textual de un determinado texto le permite reconocer el propósito comunicativo e inferir no

---

<sup>53</sup> Extraído de Graber, B. y P. Babcock (2004) *Reading for the Real World 3*. Compass Publishing: Argentina.

<sup>54</sup> Zwier, L.J. y L. Stafford-Yilmaz (2004) *Reading for the Real World 2*. Compass Publishing: Argentina.

sólo el tipo de información aportada por el mismo sino también identificar las partes en las que cierta información se encuentra.

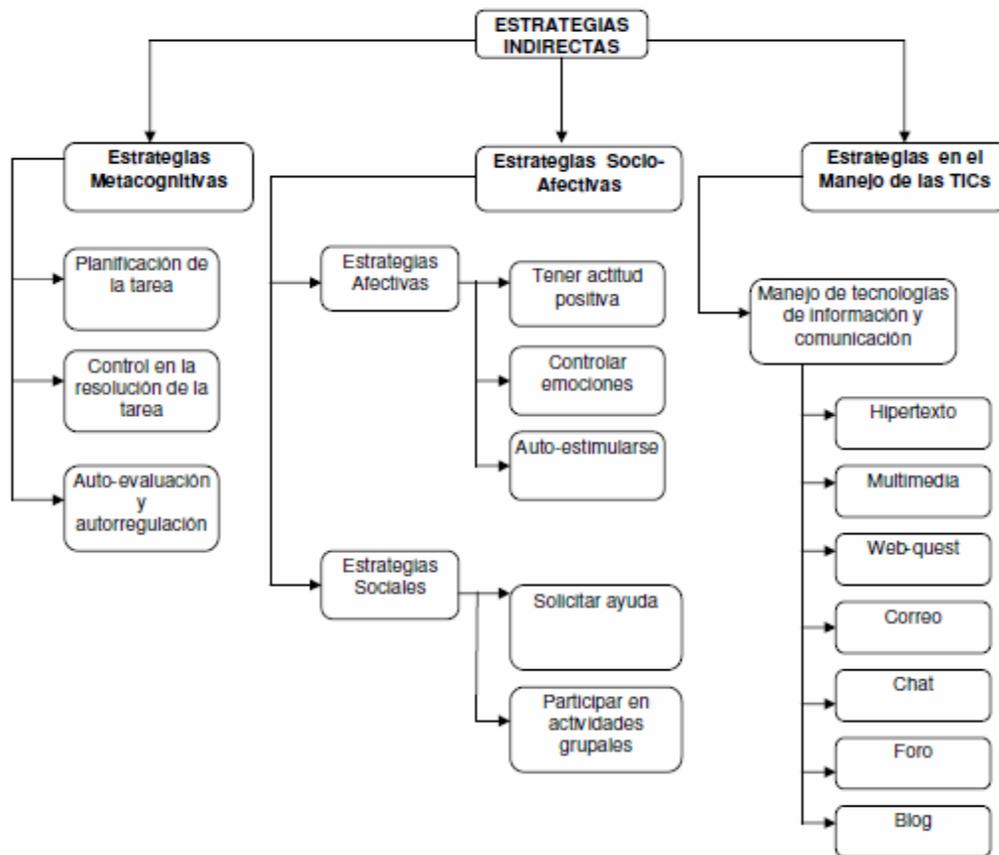


Extraído de González de Doña, M.G. (2008)

Las **Estrategias Indirectas** le permiten al alumno/a conducir su aprendizaje de manera efectiva y por esto deben ser fomentadas a lo largo de todo el aprendizaje. La aplicación de estas estrategias es muy relevante para la apropiación de nuevos contenidos aunque no son medibles o evaluables según los parámetros de las estrategias directas. Se las puede clasificar en tres tipos diferentes:

- **Estrategias metacognitivas:** el término metacognición hace referencia al conocimiento que el sujeto tiene sobre los propios procesos cognitivos y cuáles emplea en la realización de una tarea. Este conocimiento incluye tres procesos esenciales cuya función es la de regular y optimizar la tarea cognitiva. Ellos apuntan a la *planificación, control y evaluación* del propio desempeño y permite la auto evaluación del propio progreso y avances a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

- **Estrategias socio-afectivas:** estas estrategias le permiten a los/las alumnos/as regular las emociones, motivaciones y actitudes en el proceso de aprendizaje y al mismo tiempo ayudan a favorecer la interacción entre los alumnos. Permiten a los/as alumnos/as controlar la ansiedad, emociones, motivaciones y desarrollen estrategias sociales que les permitirán sentirse cómodos/as, poder expresar sus dificultades e inquietudes y poder disfrutar de la resolución de actividades tanto individuales como grupales.



Extraído de González de Doña, M.G. (2008)

Recordemos que como mencionamos en el Diseño Curricular del Ciclo Básico, dado que las estrategias de aprendizaje no se limitan exclusivamente al desarrollo de la cognición, sino que también incluyen funciones metacognitivas, afectivas y sociales, su desarrollo debe realizarse de manera balanceada, es decir, ningún grupo debe predominar sobre el resto. Del mismo modo, no es posible realizar una selección y recorte de aquellas que parecieran ser las más apropiadas de incluir en un año en particular. Son muchos los factores que determinan qué tipo de estrategias son más efectivas para cada uno de ellos/as. Algunos de estos factores son: edad, sexo, personalidad, nivel de proficiencia en la lengua extranjera, estilos cognitivos, motivación, conocimientos previos, uso de estrategias de aprendizaje en la lengua materna, las expectativas del/de la docente, etc. De acuerdo con el diagnóstico que cada docente realice de sus alumnos/as, seleccionará aquellas estrategias que considere más apropiadas según las necesidades y características identificadas.

## **2.4 El rol de la entonación en la comprensión y producción de textos orales**

De acuerdo con la metodología de trabajo adoptada para Inglés en la Formación Específica de las Orientaciones, se espera que los/las alumnos/as logren un desempeño eficiente en todas las áreas implicadas en la decodificación y construcción de significados orales. Para favorecer el desarrollo de la comprensión de textos orales en la lengua extranjera se propone la enseñanza de diversos componentes que conforman el lenguaje oral, es decir, la entonación y sus componentes y fenómenos.

Cuando los hablantes de una lengua dicen algo, no pueden hacerlo sin el uso de algún tipo de entonación. De acuerdo con Underhill (2005), la elección de las palabras a ser utilizadas en una unidad tonal es menos relevante que la manera en la que se van a decir. Si bien la entonación es una característica presente en todas las lenguas del mundo, sus características varían de idioma en idioma. De esta manera, la entonación del inglés es distinta a la del francés, el alemán, el español, o cualquier otra lengua del mundo.

Autores como Tench (1996) y Brazil (1997) han descrito a la entonación como una serie de elecciones significativas que realizan los hablantes para transmitir significados. La entonación señala funciones en el lenguaje oral que no pueden ser interpretadas de otra manera. Los hablantes tienen la opción de producir diversas variantes de una misma secuencia de palabras de acuerdo a los significados que deseen comunicar. A su vez, la entonación brinda a los oyentes de un mensaje ciertas pistas a seguir para la decodificación de la informatividad de sus enunciados: qué información es dada y cuál es nueva, si se trata de una afirmación o una pregunta, etc. Es por ello que la entonación muestra tanto las intenciones de los hablantes como la organización del discurso en diversos contextos.

Visto desde el punto de vista funcional, familiarizarse con el sistema entonativo del inglés permitirá a los alumnos distinguir enunciados diversos tales como afirmaciones, preguntas, exclamaciones, etc. Desde una perspectiva sociolingüística, la entonación facilitará que los estudiantes distingan características de los hablantes tales como edad, procedencia, grupo social, cercanía entre hablantes, etc.

El estudio de la entonación como elemento significativo de la lengua extranjera permitirá a los alumnos evaluar la relevancia de aspectos como prominencia, ritmo, acentuación y desacentuación, entre otros, para la construcción de significados en dicha lengua.

Los alumnos tendrán la posibilidad de analizar la entonación en cuanto al significado que este aspecto de la lengua aporta a la hora de la construcción e interpretación de significados. A continuación se analizarán aquellos aspectos de la entonación que contribuyen a la interpretación y expresión de mensajes orales. Los componentes mencionados a continuación son aquellos planteados por el modelo discursivo de la entonación propuesto por Brazil, 1981<sup>55</sup>:

La **tonalidad** es la división del discurso oral en segmentos de significado llamados unidades tonales o unidades entonativas. Cada una de estas unidades posee una entonación particular con un propósito específico añadido por el hablante.

La **tonicidad** está relacionada con las sílabas dentro de las palabras de una unidad que el hablante decide resaltar de acuerdo al mensaje y el significado que desea transmitir. La tonicidad es definida como la localización de las sílabas pre-tónicas (sílabas prominentes) y la sílaba tónica dentro de unidades tonales. La última sílaba prominente de una unidad tonal es la sílaba tónica.

---

<sup>55</sup> Brazil, D., Coulthard, M. and Johns, C. 1981. Discourse Intonation and Language Teaching. Longman Group

El **tono** es el movimiento melódico que ocurre en las unidades tonales. El movimiento tonal comienza en la última sílaba prominente (tónica) y se extiende hasta el final de la unidad. El inglés está compuesto de dos grandes grupos de tonos, de los cuales se desprenden cinco tonos básicos propuestos por Brazil et al (1981):

**Tonos de cierre:** son mayormente utilizados para informar o “proclamar” información nueva tanto de manera afirmativa como negativa e interrogativa (cuando la pregunta tiene por objetivo recabar información nueva) y para marcar que una secuencia de unidades tonales ha alcanzado su culminación. Se sub-dividen en:

- Tono descendente (proclaiming tone): **p**
- Tono ascendente-descendente (proclaiming plus tone): **p+**

**Tonos de continuidad:** son utilizados para expresar que el contenido de la unidad tonal es información dada, dar respuestas indirectas, estar de acuerdo parcialmente, introducir un tema y expresar incertidumbre. Son utilizados para formular preguntas si-no que buscan corroborar información más que obtener información. En general, estos tonos muestran que las unidades tonales deben ser interpretadas en su conjunto una vez alcanzado un tono de cierre. Implican una idea de continuidad. Se sub-dividen en:

- Tono descendente-ascendente (referring tone): **r**
- Tono ascendente (referring plus tone): **r+**
- Tono suspendido (level or 0 tone): **0**

Los tres componentes de la entonación (tonalidad, tonicidad y tono) son utilizados en su conjunto para transmitir significados. Si analizamos una unidad tonal del inglés, se observa que la selección de los distintos aspectos de la entonación dependerá del contexto. Si se asume que lo expresado por las palabras “*the queen of hearts*” (la reina de corazones) en una unidad es información nueva, se observa la siguiente configuración:

(1) // **p** the QUEEN of HEARTS // <sup>56</sup>

Si se cuenta con un contexto, dependiendo del mismo podremos observar distintas configuraciones para las mismas palabras.

(2) Q: What card did you play?

R: // **p** the QUEEN of HEARTS //

(3) Q: What heart did you play?

R: // **p** the QUEEN of hearts //

(4) Q: What queen did you play?

R: // **p** the queen of HEARTS //

En los casos (1) al (4) los cambios entonacionales están relacionados con la prominencia. Sin embargo, los demás aspectos de la entonación también pueden expresar diferentes significados de acuerdo al contexto. Si se considera la oración “I shall go to college when I finish school” (Iré a la Universidad cuando finalice la escuela), se ven diferentes selecciones entonacionales de acuerdo al contexto.

(5) Q: What will you do in the future?

R: // **p** i shall GO to COLlege // **p** when i Flnish SCHOOL //

(6) Q: What will you do when you finish school?

R: // **p** i shall GO to COLlege // **r** when i Flnish SCHOOL //

<sup>56</sup> Estas transcripciones siguen las convenciones de transcripción de Brazil et al (1981). La división en unidades tonales se mostrará con doble barra (//), las sílabas prominentes serán capitalizadas, la sílaba tónica será subrayada y el tono será mostrado al comienzo de la unidad con su correspondiente letra.

(7) Q: When will you go to college?

R: // r i shall GO to COllege // p when i Finish SCHOOL //

Como puede observarse en los ejemplos (5), (6) y (7), los cambios en la entonación están relacionados a las selecciones tonales en relación al significado que se desea transmitir de acuerdo a cada contexto. Cada tono transmite una serie de significados particulares.

En resumen, en el lenguaje oral, la entonación brinda información a interpretar que no puede ser decodificada por las palabras del mensaje exclusivamente. En particular en los Bachilleres con Orientación en Turismo y en Comunicación es preciso profundizar en aspectos de la pronunciación que les permitan a los/as alumnos/as desarrollar una pronunciación de inteligibilidad internacional que les permita resolver situaciones comunicativas en relación a las incumbencias de estos bachilleres en forma satisfactoria. Vale aclarar que para el Bachiller en Lengua Extranjera Inglés estos aspectos de la pronunciación junto a otros más sutiles, necesariamente, forman parte de los saberes a construir.

## **2.5 Evaluación**

La evaluación es un tema delicado, controvertido, porque está íntimamente vinculado a las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En la cotidianeidad de la vida escolar con frecuencia se le otorgan sentidos diferentes, muchas veces ligados a ideas de control y de selección. A través de ella, se expresa la autoridad institucional y del docente, y también la presión que reciben los alumnos. A veces, una de las razones del fracaso escolar se puede encontrar en la poca importancia que se le da a la función reguladora de la evaluación para detectar y analizar las dificultades mientras se está aprendiendo que permitan tomar nuevas decisiones que retroalimenten los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según Perrenoud (1999), la evaluación puede tener varias funciones:

- a) formativa, cuando regula la acción pedagógica
- b) pronóstica, cuando fundamenta un accionar
- c) diagnóstica, cuando sirve para adecuar los saberes a enseñar a las necesidades y capacidades de los alumnos
- d) sumativa, cuando se realiza un balance final
- e) certificativa, cuando ese balance final se utiliza para la aprobación de un año escolar, curso o nivel de estudio y la obtención del certificado correspondiente.
- f) Informativa, cuando suministra información a la escuela, padres u otras instituciones.

Esta propuesta curricular adopta la resignificación del concepto de evaluación que se sostiene desde la Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina. Tanto en el Diseño Curricular para el Ciclo Básico como en la normativa que lo acompaña (Resolución N° 1000/08) se propone una concepción que aspira a cambiar sentidos de la misma que aún perviven a pesar de los intentos de cambio desde la didáctica actual. En el apartado sobre evaluación en el Marco Teórico del Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina (2008) se expresa con claridad esta visión formativa de la evaluación:

*“(…) En consecuencia, la evaluación, excede el planteo exclusivamente técnico – pedagógico y queda ligada a cuestiones éticas, políticas, sociales e ideológicas. Por eso interesa la afirmación de De Alba (1984) cuando al referirse a las acciones evaluativas señala que “...lejos de reducirse a un conjunto de técnicas, son puntos de concreción de concepciones teóricas, tanto sobre la evaluación en particular como de la educación en general”. En todo caso es preciso explicitar los supuestos teóricos que fundamentan la práctica evaluativa para garantizar su coherencia con los conceptos de enseñanza y de aprendizaje y con la práctica concreta que se*

*deriva de éstos. Es decir, forma parte de un continuum y como tal debe ser procesual, continua e integrada en el curriculum y, con él, en el aprendizaje.”*

Como plantea esta cita, enseñar, aprender y evaluar son tres procesos inseparables porque si no se realiza una evaluación continua de las necesidades, dificultades, saberes de los alumnos y de sus distintas maneras de aprender es difícil que los alumnos logren progresos significativos. El docente evalúa de acuerdo a los procesos de la práctica áulica concreta la manera en que los alumnos razonan, interactúan y se desempeñan en el aula. Es necesario que el docente y el alumno obtengan información acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la coherencia entre lo que se enseña y se aprende para tomar decisiones sobre cambios necesarios. Es por ello, que se puede afirmar que la evaluación es el motor del proceso de construcción de conocimiento.

En forma continua, tanto el docente como el alumno tienen que obtener información y valorar la coherencia entre lo que se enseña y lo que se produce para tomar decisiones sobre posibles cambios. El alumno identifica lo que conoce en el aula, lo valora y toma decisiones sobre si le es útil incorporar los nuevos datos y formas de razonar, hacer o hablar. El docente evalúa qué sucede, cómo los alumnos razonan y actúan en el aula y toma decisiones sobre qué situaciones didácticas, qué actividades y qué le propone a los alumnos para superar las dificultades y así construir saberes.

En el aula el docente planifica ciertas acciones de enseñanza que contemplan intenciones educativas, es decir, organiza actividades y tareas para que el alumno produzca “algo”, por ejemplo, asociar conocimientos previos con la nueva información, inferir significado a partir del para-texto, reconocer el propósito comunicativo de un texto, armar redes conceptuales, diseñar un proyecto, sintetizar información en tablas o diagramas, reconocer las voces dentro de un texto, organizar información, jerarquizar ideas, identificar información específica, clasificar vocabulario, entre otras. Desde una visión constructivista, estas actividades que orientan la realización de determinadas producciones propician la construcción de saberes.

El docente y el alumno necesitan tener conocimiento de la eficacia y pertinencia de las actividades y producciones llevadas a cabo. Por un lado, dicha información le servirá al docente para organizar su intervención y realizar los cambios correspondientes. Por el otro, le servirá al alumno para monitorear la pertinencia y la dirección de sus esfuerzos y para realizar las adecuaciones necesarias. Así, las actividades de aprendizaje y de enseñanza forman parte de acciones productivas, tienen propósitos determinados y sus resultados pueden ser previstos y analizados mediante criterios que llevan a la toma de decisiones, es decir, que se cuenta con medios para evaluar las acciones emprendidas.

Desde un enfoque comunicativo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés, este Diseño Curricular, al igual que en el Diseño Curricular para el Ciclo Básico, propone evaluar los saberes construidos con instrumentos particulares para cada macro-habilidad que respondan a criterios de evaluación coherentes con los saberes y propósitos propuestos. Para ello, el docente tendrá que pensar en los criterios de evaluación para evaluar la lectura, la escucha, el habla y la escritura que respondan a los lineamientos de acreditación del presente Diseño y los saberes de las unidades didácticas o los proyectos que planifique. Además, elaborará diferentes formas de registrar dicha información (planillas, listas de cotejo, observaciones, etc.) que permitan monitorear el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, cabe mencionar lo dispuesto en la Resolución N° 1000/08-C.P.E., que regula todo lo relacionado sobre la evaluación para las escuelas de la Transformación, en la cual se establece lo siguiente:

*“Para efectuar el seguimiento del alumno, cada profesor cumplimentará un registro del proceso de enseñanza–aprendizaje (...) Este registro deberá ser puesto en*

*conocimiento del alumno y estará a disposición de sus padres, tutor o encargado y de la autoridad educativa que lo solicitare (...) Lo consignado en el registro del proceso de enseñanza aprendizaje deberá tener relación directa con lo señalado por el docente sobre las producciones realizadas por cada alumno.”*

(Resolución N° 1000/08 - C.P.E., Anexo I)

Como se ha señalado anteriormente, uno de los propósitos centrales de esta propuesta curricular es desarrollar la competencia de comprensión textual en la lengua extranjera inglés, tanto de textos escritos como orales que sirva como instrumento de ingreso y acceso a saberes específicos de los otros espacios de la Orientación. Para ello, se debe considerar al texto como una unidad de significación que contempla sus condiciones de producción y evitar intentar comprender todas las palabras desconocidas en forma lineal, traduciendo palabra por palabra o comprendiendo oraciones en forma aislada. Por lo tanto, los tradicionales ejercicios de traducción no deben constituir instrumentos de evaluación. Éstos se reemplazarán por actividades que requieran la elaboración de redes conceptuales, cuadros sinópticos, esquemas, resúmenes, jerarquización de ideas, cuestionarios, guías de lectura, clasificación de elementos enunciativos, argumentativos, temáticos, morfosintácticos que estén en el texto, reconocimiento del tipo de texto, intenciones del autor, efectos buscados, comparación de conocimientos textuales, temáticos, discursivos, culturales y lingüísticos con la lengua materna, reflexión meta-lingüística y meta-cognitiva.

En cuanto a la evaluación de las macro-habilidades productivas, es importante que se seleccionen aquellos instrumentos que mejor se adapten no sólo a las características de los alumnos y del contexto educativo sino particularmente a las de la Orientación. Deben permitir que los/as alumnos/as integren los saberes construidos tanto en el desarrollo de la lectura y escucha comprensiva como en los otros espacios curriculares a su experiencia y conocimiento de la realidad para construir y expresar nuevas elaboraciones conceptuales. De esta manera, los instrumentos evaluativos no deben apuntar a medir ítems fragmentados sino a la elaboración de un producto concreto que involucre la construcción, deconstrucción, resignificación e integración de dichos saberes y su aplicación significativa en la realidad. Por ejemplo, un debate, un blog, un foro, un folleto, una encuesta, una dramatización, una carta, una narración, un informe, un poema, una entrevista, un instructivo, entre otros. Cabe mencionar, que estas tareas pueden realizarse en forma individual, en pares o en grupos. La combinación de estas formas de trabajo permite que los/as alumnos/as aprendan en forma colaborativa, integren y analicen otras experiencias e internalicen nuevos conocimientos. A su vez, esto propicia la auto-evaluación de aspectos metacognitivos, metalingüísticos y socio-afectivos a partir de la reflexión crítica de su propio proceso de aprendizaje y las estrategias que utiliza para apropiarse y transmitir los saberes. Para que esto pueda realizarse de manera sistemática, es necesario que el/la docente propicie la auto-evaluación generando las instancias necesarias y diseñando los instrumentos adecuados.

Los saberes a evaluar del habla y la escritura en forma más compleja dependerá de las necesidades de la Orientación seleccionada. Las Orientaciones en Comunicación, Turismo, Informática y Lengua Extranjera Inglés requerirán niveles mayores de producción en la lengua oral y escrita.

### **3. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS**

#### **3.1 Ejes**

##### **a) Eje Organizador**

El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo (aspectos socio-cultural, afectivo, cognitivo y lingüístico).

### **b) Sub- ejes organizadores**

El objetivo de inteligibilidad internacional implica desarrollar en los/las alumnos/as la habilidad de comunicarse utilizando la lengua extranjera priorizando la comprensión por sobre la producción. Para esto es necesario el desarrollo de la competencia comunicativa y las cuatro macro-habilidades lingüísticas con especial énfasis en las habilidades receptivas.

Proponemos los siguientes sub-ejes:

- 1) Desarrollo de la Lengua Oral:
  - La escucha como macro-habilidad para la comprensión y análisis de textos orales auténticos.
  - El habla como macro-habilidad para la producción de textos orales.
- 2) Desarrollo de la Lengua Escrita:
  - La lectura como macro-habilidad para la comprensión y análisis de textos escritos auténticos.
  - La escritura como macro-habilidad para la producción de textos escritos.
- 3) Reflexión sobre la lengua extranjera inglés:
  - Desarrollo de la reflexión metalingüística para la identificación de particularidades de la lengua extranjera. Tiene como objetivo explicar y, como consecuencia, contribuir a la comprensión de su funcionamiento. También favorecerá el análisis y comprensión de la lengua materna.

### **c) Ejes transversales**

Proponemos los siguientes ejes transversales que cruzarán los antes mencionados:

- Desarrollo de las cuatro competencias que constituyen la competencia comunicativa (la gramatical, la socio-lingüística, la discursiva y la estratégica)
- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva para la identificación de qué y cómo se está aprendiendo. Desarrollo de estrategias de aprendizaje directas e indirectas
- Desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

## **3.2. Saberes generales para los dos años del Ciclo Orientado**

Los saberes propuestos para el desarrollo de las cuatro macro-habilidades y la competencia comunicativa en el Ciclo Orientado presuponen la integración de los saberes construidos en el Ciclo Básico Común, los cuales continúan siendo trabajados e incluidos en otros de mayor complejidad en el Ciclo Orientado.

- A los que se detallan se sumarán los específicos de cada año:
- Respetar la propia cultura y manifestaciones culturales de otros países.
- Utilizar la reflexión sobre el lenguaje y diferentes estrategias como medio para facilitar su aprendizaje y desarrollar la autonomía.
- Analizar similitudes y diferencias lingüísticas (sintaxis, fonología, morfología, semántica y pragmática) entre la lengua extranjera y la materna como medio para resolver dificultades comunicativas.
- Superar las dificultades propias del aprendizaje de una lengua extranjera y desarrollar confianza en las capacidades propias.
- Utilizar la lengua extranjera como medio para construir nuevos saberes que contribuyan tanto a los otros espacios curriculares dentro de la Orientación como al trabajo disciplinar en Inglés.

- Realizar actividades que impliquen el trabajo con docentes y pares.
- Valorar el trabajo grupal como contexto de aprendizaje.

### **3.2.1. Saberes específicos para Cuarto Año**

#### **a) Desarrollo de la lengua oral**

##### **La escucha:**

- Desarrollar estrategias para la comprensión de textos orales previo, durante y posterior a la escucha.
- Desarrollar estrategias para la resolución de actividades que involucren el razonamiento y/u obtener información en base a la comprensión de textos orales auténticos.
- Reconocer diferentes tipos de textos orales y adecuar la modalidad de escucha al propósito comunicativo y al tipo de texto.
- Identificar los elementos del contexto de situación y reconocer los cambios que éstos producen en el texto (participantes, edades, roles, vínculos, lugares, propósitos, etc.)
- Identificar ideas principales e información específica en textos auténticos y de complejidad creciente sobre distintos temas, de interés general, o vinculados con los otros espacios curriculares de la Orientación, teniendo en cuenta todos los componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, fonología, semántica y pragmática) y el tipo de información o significado que cada uno de ellos permite inferir.
- Extraer información a partir de pistas fonológicas (entonación, acentuación y reacentuación)
- Utilizar diferentes tipos de estrategias para resolver dificultades que se presenten durante la comprensión de diferentes tipos de textos.

##### **El habla:**

- Interactuar utilizando fórmulas sociales de apertura y cierre acordes a distintos contextos de situación.
- Producir diferentes tipos de textos orales explicativos y descriptivos planificando y organizando el discurso con coherencia y cohesión para resolver una situación comunicativa.
- Emplear expresiones complejas y vocabulario relacionado con temas de interés de los alumnos y vinculados con otros espacios curriculares de la Orientación, según los diversos contextos de situación para llevar a cabo distintas funciones comunicativas.
- Relacionar las estructuras gramaticales (tanto tiempos verbales como expresiones para invitar, sugerir, ordenar, conectar o contrastar ideas, dar opinión, etc) a su función y adecuarlas al registro correspondiente.
- Utilizar distintas estrategias, recursos verbales y no-verbales, para resolver dificultades durante la comunicación: lenguaje corporal, reformulación, parafraseo, auto-corregirse, etc.

#### **b) Desarrollo de la lengua escrita:**

##### **La lectura:**

- Desarrollar estrategias para la comprensión de textos escritos previo, durante y posterior a la lectura.
- Utilizar estrategias macro-textuales y micro-textuales para identificar el tipo de información dada y facilitar la comprensión del significado del texto.
- Reconocer diferentes tipos de textos escritos y adecuar la modalidad de lectura al propósito y al tipo de texto.
- Identificar ideas principales y secundarias e información específica en textos escritos más complejos, así como su correcta organización.
- Identificar ideas principales e información específica en textos auténticos y de complejidad creciente sobre distintos temas (de interés general o vinculados con los otros espacios

curriculares de la Orientación) teniendo en cuenta todos los componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) y el tipo de información o significado que cada uno de ellos permite inferir.

- Desarrollar estrategias para la resolución de actividades que involucren el razonamiento, dar opinión y/u obtener información en base a la comprensión de textos escritos más complejos.

### **La escritura:**

- Redactar distintos tipos de texto tanto de carácter sistemático-formalizado como de carácter inmediato atendiendo al contexto de situación (mensajes de correo electrónico, cartas, descripciones, narraciones, blogs, chats, redes sociales), aplicando estrategias de escritura y edición.

- Aplicar nociones de coherencia y cohesión para la correcta organización de ideas e información.

- Relacionar las estructuras gramaticales (tanto tiempos verbales como expresiones para invitar, sugerir, ordenar, conectar o contrastar ideas, dar opinión, etc) a su función y adecuarlas al registro correspondiente.

- Utilizar distintas estrategias para resolver dificultades durante el proceso de escritura: lluvia de ideas, redes, borradores, consultas, diccionarios, reformulación, parafraseo, auto-corregirse, etc.

## **3.2.2. Saberes específicos para Quinto Año**

### **a) Desarrollo de la lengua oral**

#### **La escucha:**

- Desarrollar estrategias para la comprensión de textos orales previo, durante y posterior a la escucha.

- Desarrollar estrategias para la resolución de actividades que involucren el razonamiento y/u obtener información en base a la comprensión de textos orales auténticos con complejidad creciente.

- Reconocer diferentes tipos de textos orales y adecuar la modalidad de escucha al propósito comunicativo y al tipo de texto.

- Identificar los elementos del contexto de situación y reconocer los cambios que éstos producen en el texto (participantes, edades, roles, vínculos, lugares, propósitos, diferentes voces, etc.)

- Identificar ideas principales e información específica en textos auténticos y de complejidad creciente sobre distintos temas (de interés general o vinculados con los otros espacios curriculares de la Orientación) teniendo en cuenta todos los componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, fonología, semántica y pragmática) y el tipo de información o significado que cada uno de ellos permite inferir.

- Extraer información y significados más sutiles (intención de los interlocutores) a partir de pistas fonológicas (entonación, acentuación y reacentuación, desacentuación, uso de tonos)

- Utilizar diferentes tipos de estrategias para resolver dificultades que se presenten durante la comprensión de diferentes tipos de textos.

#### **El habla:**

- Interactuar utilizando fórmulas sociales de apertura y cierre acordes a distintos contextos de situación.

- Producir diferentes tipos de textos orales explicativos, descriptivos y argumentativos (argumentar y contra-argumentar, refutar y defender ideas) planificando y organizando el discurso con coherencia y cohesión para resolver una situación comunicativa.

- Emplear expresiones complejas y vocabulario más específico relacionado con temas de interés de los alumnos y vinculados con otros espacios curriculares de la Orientación, según los diversos contextos de situación para llevar a cabo distintas funciones comunicativas.
- Lograr mayor precisión en el uso de estructuras gramaticales (tanto tiempos verbales como expresiones para invitar, sugerir, ordenar, conectar o contrastar ideas, dar opinión, etc), relacionarlas a su función y adecuarlas al registro correspondiente.
- Utilizar distintas estrategias, recursos verbales y no-verbales, para resolver dificultades durante la comunicación: lenguaje corporal, reformulación, parafraseo, auto-corregirse, etc.

## **b) Desarrollo de la lengua escrita:**

### **La lectura:**

- Desarrollar estrategias para la comprensión de textos escritos previo, durante y posterior a la lectura.
- Utilizar estrategias macro-textuales y micro-textuales para identificar el tipo de información dada y facilitar la comprensión del significado del texto.
- Reconocer diferentes tipos de textos escritos y adecuar la modalidad de lectura al propósito y al tipo de texto.
- Identificar ideas principales y secundarias e información específica en textos escritos más complejos, así como su correcta organización.
- Identificar ideas principales e información específica en textos auténticos y de complejidad creciente sobre distintos temas (de interés general o vinculados con los otros espacios curriculares de la Orientación) teniendo en cuenta todos los componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) y el tipo de información o significado que cada uno de ellos permite inferir.
- Relacionar la manera en que se presenta la información (tipo de discurso, modificación verbal y nominal, etc) a su propósito comunicativo.
- Desarrollar estrategias para la resolución de actividades que involucren el razonamiento, dar opinión y/u obtener información en base a la comprensión de textos escritos más complejos.

### **La escritura:**

- Redactar distintos tipos de texto tanto de carácter sistemático-formalizado como de carácter inmediato atendiendo al contexto de situación (mensajes de correo electrónico, cartas, descripciones, narraciones, blogs, chats, redes sociales), aplicando estrategias de escritura y edición.
- Elaborar textos escritos aplicando diferentes conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua extranjera que contribuyan a la correcta organización de ideas e información con coherencia y cohesión.
- Relacionar las estructuras gramaticales (tanto tiempos verbales como expresiones para invitar, sugerir, ordenar, conectar o contrastar ideas, dar opinión, argumentar y contra-argumentar, etc) a su función y adecuarlas al registro correspondiente.
- Utilizar distintas estrategias para resolver dificultades durante el proceso de escritura: lluvia de ideas, redes, borradores, consultas, diccionarios, reformulación, parafraseo, auto-corregirse, etc.
- Emplear expresiones complejas y vocabulario más específico relacionado con temas de interés de los alumnos y vinculados con otros espacios curriculares de la Orientación, según los diversos contextos de situación en la escritura de diferentes tipos textuales.

### **3.3. Lineamientos de Acreditación**

#### **3.3.1. Lineamientos específicos para cuarto año**

Al finalizar el cuarto año del Ciclo Orientado los/las alumnos/as deberán estar en condiciones de:

- Demostrar valoración y respeto por la lengua materna y la propia cultura como así también por el idioma extranjero inglés, otras lenguas y culturas.
- Demostrar respeto por los diferentes estilos cognitivos, procesos de aprendizaje y por las dificultades y los logros de sus compañeros.
- Realizar comparaciones entre la lengua materna y la lengua extranjera y establecer las diferencias y similitudes que les resulten relevantes al momento de resolver diversas tareas comunicativas.
- Resolver diferentes tareas comunicativas en forma autónoma aplicando distintas estrategias de aprendizaje.
- Establecer asociaciones entre los saberes construidos en otros espacios curriculares de la Orientación y los de la lengua extranjera (no sólo lingüísticos sino también estratégicos y sobre conocimiento en general) para la resolución de situaciones comunicativas y la construcción de nuevos saberes.
- Participar en proyectos interdisciplinarios resolviendo diferentes situaciones problemáticas integrando los saberes construidos en Inglés y aquellos construidos en los otros espacios curriculares de la Orientación.
- Interactuar con su docente y compañeros/as apropiadamente utilizando las fórmulas sociales y el vocabulario adecuado según el contexto y el/los tema/s desarrollados.
- Comprender distintos tipos de textos orales y escritos auténticos de complejidad creciente relacionados con la Orientación y temas de interés y extraer las ideas principales y secundarias aplicando diferentes estrategias.
- Redactar textos escritos simples según los cuatro componentes de la competencia comunicativa (atender a la coherencia, la cohesión, el registro, al correcto uso de las estructuras, el vocabulario y la puntuación), entendiendo a la escritura como proceso.
- Inferir el significado de palabras y expresiones a partir del contexto oral o escrito y transferir y/o adaptar el significado de aquellas ya conocidas a nuevos contextos.
- Participar e interactuar en situaciones relacionadas con distintos temas expresando comprensión, intercambiando opiniones, ideas y sentimientos utilizando formulas (*formulaic speech*) que permitan el intercambio tanto en forma grupal como individual y evidenciando el conocimiento de los cuatro componentes de la competencia comunicativa.
- Reconocer y utilizar patrones de pronunciación y entonación sencillos del inglés de inteligibilidad internacional.
- Utilizar los diferentes componentes del lenguaje (fonología, sintaxis, morfología, semántica y pragmática) para obtener diferentes tipos de significado.
- Utilizar estrategias de compensación en las actividades de producción oral.
- Relacionar las distintas estructuras gramaticales y el vocabulario a su función comunicativa tanto en tareas de producción como de comprensión.
- Buscar información en Internet para su posterior procesamiento y utilización en el aula.
- Realizar autocorrecciones y monitorear su propio proceso de aprendizaje para lograr un mayor grado de autonomía.

### **3.3.2. Lineamientos de acreditación para quinto año:**

Al finalizar el quinto año del Ciclo Orientado los/las alumnos/as deberán estar en condiciones de:

- Demostrar valoración y respeto por la lengua materna y la propia cultura como así también por el idioma extranjero inglés, otras lenguas y culturas.
- Demostrar respeto por los diferentes estilos cognitivos, procesos de aprendizaje y por las dificultades y los logros de sus compañeros.
- Realizar comparaciones entre la lengua materna y la lengua extranjera y establecer las diferencias y similitudes más sutiles que les resulten relevantes al momento de resolver diversas tareas comunicativas.
- Resolver diferentes tareas comunicativas en forma autónoma aplicando distintas estrategias de aprendizaje.
- Establecer asociaciones entre los saberes construidos en otros espacios curriculares de la Orientación y los de la lengua extranjera (no sólo lingüísticos sino también estratégicos y sobre conocimiento en general) para la resolución de situaciones comunicativas y la construcción de nuevos saberes.
- Participar en proyectos interdisciplinarios resolviendo diferentes situaciones problemáticas integrando los saberes construidos en Inglés y aquellos construidos en los otros espacios curriculares de la Orientación.
- Interactuar con su docente y compañeros/as apropiadamente utilizando las fórmulas sociales y el vocabulario adecuado según el contexto y el/los tema/s desarrollados.
- Comprender distintos tipos de textos orales y escritos auténticos de mayor complejidad relacionados con la Orientación y temas de interés, extraer las ideas principales y secundarias aplicando diferentes estrategias e inferir significados implícitos e intenciones subyacentes.
- Analizar en forma crítica una amplia gama de textos orales y escritos relacionados con temas de la Orientación y establecer su valor funcional, los elementos del contexto de situación y sus finalidades.
- Redactar textos escritos más complejos según los cuatro componentes de la competencia comunicativa (atender a la coherencia, la cohesión, el registro, al correcto uso de las estructuras, el vocabulario y la puntuación), entendiendo a la escritura como proceso.
- Inferir el significado de palabras y expresiones a partir del contexto oral o escrito y transferir y/o adaptar el significado de aquellas ya conocidas a nuevos contextos.
- Participar e interactuar en distintas situaciones comunicativas argumentando, contra-argumentando, expresando comprensión, acuerdo y desacuerdo e intercambiando opiniones, ideas y sentimientos con mayor precisión tanto en forma grupal como individual y evidenciando el conocimiento de los cuatro componentes de la competencia comunicativa.
- Reconocer y utilizar patrones de pronunciación y entonación sencillos del inglés de inteligibilidad internacional.
- Utilizar los diferentes componentes del lenguaje (fonología, sintaxis, morfología, semántica y pragmática) para obtener diferentes tipos de significado (explícito e implícito) e interpretar intenciones subyacentes.
- Utilizar estrategias de compensación en las actividades de producción oral.
- Relacionar las distintas estructuras gramaticales y el vocabulario a su función comunicativa tanto en tareas de producción como de comprensión.
- Buscar información en Internet y evaluar la pertinencia de la fuente de dicha información para su posterior procesamiento y utilización en el aula.
- Realizar autocorrecciones y monitorear su propio proceso de aprendizaje para lograr un mayor grado de autonomía.

### 3.4. Tabla de contenidos

			Desarrollo de la competencia comunicativa	Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	Desarrollo del pensamiento crítico y creador	
			4to Año	5to Año		
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Lengua Oral	Comprensión	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relacionar los saberes construidos en otros espacios curriculares para facilitar la comprensión de los textos correspondientes a la Orientación</li> <li>-Reconocer el valor funcional del texto para construir nuevos saberes y realizar aportes a los demás espacios curriculares</li> <li>-Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito.</li> <li>-Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (diálogos, conferencias, presentación de noticias, publicidades, documentales, series de televisión, canciones, etc.)</li> <li>-Reconocer tipos textuales a partir del paratexto, sonidos y ruidos de fondo para un primer acercamiento global al tipo de significado e información que aportan.</li> <li>-Predecir el tipo discursivo y el tipo de información a partir de las pistas obtenidas durante el análisis del paratexto, sonidos y ruidos de fondo.</li> <li>-Inferir el posible ordenamiento de la información a partir la estructura del texto oral obtenida durante el trabajo de pre-escucha.</li> <li>-Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global</li> <li>-Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relacionar los saberes construidos en otros espacios curriculares para facilitar la comprensión de los textos correspondientes a la Orientación</li> <li>-Reconocer el valor funcional del texto para construir nuevos saberes y realizar aportes a los demás espacios curriculares</li> <li>-Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito.</li> <li>-Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (diálogos, conferencias, presentación de noticias, publicidades, documentales, series de televisión, canciones, etc.)</li> <li>-Reconocer tipos textuales a partir del paratexto, sonidos y ruidos de fondo para un primer acercamiento global al tipo de significado e información que aportan.</li> <li>-Predecir el tipo discursivo y el tipo de información a partir de las pistas obtenidas durante el análisis del paratexto, sonidos y ruidos de fondo.</li> <li>-Inferir el posible ordenamiento de la información a partir la estructura del texto oral obtenida durante el trabajo de pre-escucha.</li> <li>-Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global</li> <li>-Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales</li> </ul>		
					<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relacionar el tipo de información que se espera en distintas secciones del texto oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relacionar el tipo de información que se espera en distintas secciones del texto oral.</li> </ul>

		<p>-Asociar aspectos fonológicos como prominencia, ritmo, acentuación, desacentuación y entonación y el tipo de información que aportan para extraer significado.</p> <p>-Analizar similitudes y diferencias rítmicas entre la lengua extranjera y la materna como medio para resolver dificultades en la comprensión.</p> <p>-Identificar las palabras acentuadas en un texto oral para extraer el significado e ideas generales del mismo.</p> <p>-Reconocer elementos tales como marcadores cohesivos y relaciones referenciales y/o semánticas para analizar su contribución con respecto al tipo de información presentada y/o esperada (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)</p> <p>-Identificar el uso y comprender el valor restrictivo que “fillers” tales como fórmulas de parafraseo, etc. poseen en la estructura comunicativa para así facilitar la selección de aquella información que resulte relevante para la construcción del significado del texto.</p>	<p>-Asociar aspectos fonológicos como prominencia, ritmo, acentuación, desacentuación y entonación y el tipo de información que aportan para extraer significado.</p> <p>-Analizar similitudes y diferencias rítmicas entre la lengua extranjera y la materna como medio para resolver dificultades en la comprensión.</p> <p>-Identificar las palabras acentuadas en un texto oral para extraer el significado e ideas generales del mismo.</p> <p>-Analizar el aporte que la acentuación y desacentuación de ciertas palabras brinda a la construcción global y gradual de significados durante la escucha.</p> <p>-Relacionar fenómenos como la desacentuación y la reacentuación y su contribución a la construcción de significado independientemente del significado particular de cada palabra.</p> <p>-Utilizar la entonación y el significado que se asocia a distintos tonos (tonos de cierre y tonos de continuidad) como recurso para identificar diferentes tipos de información durante la escucha.</p> <p>-Reconocer elementos tales como marcadores cohesivos y relaciones referenciales y/o semánticas para analizar su contribución con respecto al tipo de información presentada y/o esperada (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)</p> <p>-Identificar el uso y comprender el valor restrictivo que “fillers” tales como fórmulas de parafraseo, etc. poseen en la estructura comunicativa para así facilitar la selección de aquella información que resulte relevante para la construcción del significado del texto.</p>
--	--	--	---

				<p>-Reconocer diferencias generales en la pronunciación de diferentes dialectos y variedades del inglés para comprender textos orales producidos por hablantes de distintas partes del mundo.</p> <p>-Asociar diferentes estilos discursivos a sus características particulares con respecto a velocidad de producción, uso de contracciones y registro para guiar la escucha.</p>
--	--	--	--	--

			- Desarrollo de la competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creador
			4to Año		5to Año
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Lengua Oral	Producción	<p>-Utilizar una pronunciación y acento de inteligibilidad internacional para favorecer la comunicación eficiente con hablantes de distintas variedades dialectales.</p> <p>-Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación.</p> <p>-Reconocer aquellos fonemas que por sus similitudes pueden ocasionar confusión en la interpretación de ciertas palabras y seleccionar aquel que sea correcto para lograr mayor precisión durante la interacción.</p> <p>-Hacer uso de estrategias de compensación tales como <i>fillers</i>, parafraseo, pedidos de aclaración, etc. para dar continuidad a la comunicación a pesar de la falta de ciertos conocimientos a nivel léxico y/o discursivo</p> <p>-Lograr organizar textos simples y planificar sus partes de acuerdo al formato específico (describir un gráfico, resumir textos descriptivos y explicativos, dar instrucciones, expresar opiniones, explicar procesos, narrar eventos)</p>	<p>-Utilizar una pronunciación y acento de inteligibilidad internacional para favorecer la comunicación eficiente con hablantes de distintas variedades dialectales.</p> <p>-Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación.</p> <p>-Utilizar la entonación como herramienta para expresar matices sutiles de significado.</p> <p>-Reconocer aquellos fonemas que por sus similitudes pueden ocasionar confusión en la interpretación de ciertas palabras y seleccionar aquel que sea correcto para lograr mayor precisión durante la interacción.</p> <p>-Hacer uso de estrategias de compensación tales como <i>fillers</i>, parafraseo, pedidos de aclaración, etc. para dar continuidad a la comunicación a pesar de la falta de ciertos conocimientos a nivel léxico y/o discursivo</p>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)</li> <li>-Lograr precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación.</li> <li>-Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)</li> <li>-Regular las emociones, motivaciones y actitudes al momento de interactuar con compañeros/as y docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lograr organizar textos de complejidad creciente y planificar sus partes de acuerdo al formato específico (describir un gráfico, expresar y defender argumentos, resumir textos descriptivos y explicativos, dar instrucciones, expresar opiniones, explicar procesos, narrar eventos)</li> <li>-Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)</li> <li>-Lograr mayor precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación.</li> <li>-Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación (ver tabla en reflexión sobre el lenguaje)</li> <li>-Regular las emociones, motivaciones y actitudes al momento de interactuar con compañeros/as y docentes</li> </ul>
--	--	---	--

		- Desarrollo de la competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creador
		<b>4to Año</b>		<b>5to Año</b>
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Lengua Escrita	Comprensión	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar marcas para-textuales (imágenes que acompañan al texto, tipografía, diseño) presentes en textos explicativos, descriptivos y narrativos para un primer acercamiento global al tipo de significado e información que aportan</li> <li>-Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (recetas, folletos, cuadros y tablas, diagramas, instrucciones de uso, descripción de procedimientos, resúmenes de trabajos científicos, artículos de revistas científicas y de divulgación, etc.)</li> <li>-Inferir la idea principal a partir de los significados obtenidos del análisis del para-texto y/o el título</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito.</li> <li>-Analizar el uso de marcadores tipográficos y la elección de ítems léxicos particulares etc como indicadores de propósitos comunicativos particulares.</li> <li>- Identificar el cambio o la introducción de diferentes interlocutores al discurso.</li> </ul>

		<p>-Relacionar los saberes construidos en otros espacios curriculares para facilitar la comprensión de los textos correspondientes a la Orientación</p> <p>-Reconocer el valor funcional del texto para construir nuevos saberes y realizar aportes a los demás espacios curriculares</p> <p>-Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global</p> <p>-Buscar información en materiales de referencia como diccionarios, enciclopedias, Internet, etc.</p> <p>-Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales</p> <p>-Identificar la oración tópico, las ideas soporte y/o ejemplos dados en las distintas partes del texto</p> <p>-Reconocer y utilizar aquellas pistas lingüísticas y discursivas que permitan obtener mayor especificidad en la información recabada en la primera aproximación al significado del texto</p> <p>-Asociar diferentes pistas morfológicas al significado que aportan a la interpretación del texto (un- para negativo, -al para adjetivos, -er para ciertas profesiones/oficios, -s para plurales y marca de presente simple en tercera persona singular, entre otras)</p> <p>-Reconocer diferentes expresiones deícticas y sus referentes como medio para facilitar la comprensión</p> <p>-Extraer el significado específico que diferentes verbos modales, formas y tiempos verbales y tipos de discurso (directo e indirecto) aportan a la construcción de significado</p>	<p>- Reconocer el cambio o introducción de nuevos interlocutores en el texto y su propósito comunicativo.</p> <p>- Identificar marcadores cohesivos, inferir y analizar su contribución en la secuenciación y organización de la información.</p> <p>- Reconocer el aporte que diferentes marcadores cohesivos otorgan tanto a la interpretación del texto como a su organización textual.</p> <p>- Reconocer las características de textos descriptivos, informativos, explicativos, narrativos y argumentativos.</p> <p>- Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (recetas, folletos, cuadros y tablas, diagramas, instrucciones de uso, descripción de procedimientos, resúmenes de trabajos científicos, ensayos, cuentos, artículos de revistas científicas y de divulgación, etc.).</p> <p>- Identificar y analizar la estructura de un texto partir del para-texto (imágenes que acompañan al texto, tipografía, diseño), los marcadores cohesivos y deícticos y las relaciones entre ellos.</p> <p>- Relacionar el formato del texto y su estructura con su tipo discursivo (es decir tipo de información presentada).</p>
--	--	---	--

		<p>-Comprender las funciones discursivas de marcadores cohesivos de secuenciación (first(ly), second(ly), then, next, finally, afterwards, after that, later, etc), contraste (however, but, since, for, yet, nevertheless, nonetheless, etc), razón-resultado (if, when, unless, whether), ejemplificación (like, such as, for instance/example, etc.), elección (either...or..., neither...nor...)</p> <p>-Comparar similitudes y diferencias lingüísticas, lexicales y culturales entre la lengua materna y extranjera como medio para resolver dificultades en la comprensión</p>	
--	--	---	--

		- Desarrollo de la competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creador
		<b>4to Año</b>	<b>5to Año</b>	
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Lengua Escrita	Producción	<p>-Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación.</p> <p>-Organizar y elaborar textos simples y planificar sus partes de acuerdo al formato específico (elaborar gráficos, resumir textos descriptivos y explicativos, dar instrucciones, expresar opiniones, explicar procesos, narrar eventos, escribir emails, cartas formales e informales, invitaciones)</p> <p>-Organizar ideas en párrafos con coherencia y cohesión haciendo uso de marcadores cohesivos, expresiones referenciales y vocabulario y estructuras apropiados al tipo textual (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)</p>	<p>-Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación.</p> <p>-Organizar y elaborar textos más complejos y planificar sus partes de acuerdo al formato específico (elaborar gráficos, expresar y defender argumentos, resumir textos descriptivos y explicativos, dar instrucciones, expresar opiniones, explicar procesos, narrar eventos, escribir emails, cartas formales e informales, invitaciones)</p> <p>-Organizar ideas en párrafos con coherencia y cohesión haciendo uso de marcadores cohesivos, expresiones referenciales y vocabulario y estructuras apropiados al tipo textual (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)</p>
			<p>-Hacer uso de diferentes verbos modales y tipos de discurso (directo e indirecto) en la producción de textos (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)</p>	<p>-Hacer uso de diferentes verbos modales y tipos de discurso (directo e indirecto) en la producción de textos (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)</p>

		<p>-Reconocer y utilizar nociones específicas a través de palabras transparentes e islas de anclaje (<i>clusters and chunks</i>) para aportar precisión en la producción de textos</p> <p>-Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados correspondientes a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)</p> <p>-Adecuar la producción escrita al registro correspondiente, contexto y posible lector.</p> <p>-Lograr precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación.</p> <p>-Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación.</p>	<p>-Reconocer y utilizar nociones específicas a través de palabras transparentes, expresiones idiomáticas e islas de anclaje (<i>clusters and chunks</i>) para aportar precisión en la producción de textos</p> <p>-Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados correspondientes a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)</p> <p>-Adecuar la producción escrita al registro correspondiente, contexto y posible lector.</p> <p>-Lograr mayor precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación.</p> <p>-Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación.</p>
--	--	---	--

		Desarrollo de la competencia comunicativa.	Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creados
		<b>4to Año</b>		<b>5to Año</b>
El Inglés en el currículum como lengua extranjera de inteligibilidad internacional y por su valor instrumental y formativo	Reflexión sobre la lengua extranjera	Reflexión sobre la contribución del uso y la forma de la lengua extranjera a la construcción de significado respecto de:	Reflexión sobre la contribución del uso y la forma de la lengua extranjera a la construcción de significado respecto de:	Reflexión sobre la contribución del uso y la forma de la lengua extranjera a la construcción de significado respecto de:
		<p>-cognados verdaderos y falsos.</p> <p>- expresiones deícticas (temporales, locativas, cuantificativas y pronombres y determinantes), referencia anafórica y catafórica.</p> <p>-procesos fonológicos asimilación y coalescence.</p> <p>-la entonación como medio para decodificar mensajes e intenciones (acentuación, desacentuación)</p> <p>-cambios en la estructura oracional: voz pasiva en tiempos verbales simples (presente y pasado)</p> <p>-discurso indirecto en oraciones declarativas e interrogativas y tiempo verbal de los verbos elocutivos.</p>	<p>-cognados verdaderos y falsos.</p> <p>-expresiones deícticas (temporales, locativas, cuantificativas, pronombres y determinantes), referencia anafórica y catafórica.</p> <p>-procesos fonológicos asimilación, coalescence y elisión.</p> <p>-la entonación como medio para decodificar mensajes e intenciones, acentuación, desacentuación, reacentuación, énfasis, contraste, diferencias en selecciones tonales.</p> <p>-cambios en la estructura oracional: voz pasiva en tiempos verbales simples (presente, pasado, futuro, presente y pasado perfecto)</p> <p>-discurso directo e indirecto en oraciones declarativas e interrogativas y diferentes verbos elocutivos.</p>	<p>-cognados verdaderos y falsos.</p> <p>-expresiones deícticas (temporales, locativas, cuantificativas, pronombres y determinantes), referencia anafórica y catafórica.</p> <p>-procesos fonológicos asimilación, coalescence y elisión.</p> <p>-la entonación como medio para decodificar mensajes e intenciones, acentuación, desacentuación, reacentuación, énfasis, contraste, diferencias en selecciones tonales.</p> <p>-cambios en la estructura oracional: voz pasiva en tiempos verbales simples (presente, pasado, futuro, presente y pasado perfecto)</p> <p>-discurso directo e indirecto en oraciones declarativas e interrogativas y diferentes verbos elocutivos.</p>

<p>-pistas morfológicas léxicas derivativas (-ly, --al, -ful, -less, -ness, etc.), flexivas (-ed, -ess,-s , etc.) y composición (noun+noun, adjective+noun, noun+verb, verb+noun)</p> <p>- la estructura de la oración y sus relaciones cohesivas: ejemplificación, hiperonimia, hiponimia, sinonimia, antonimia, secuenciación, contraste, adición, elección y razón-resultado.</p> <p>-estructuras condicionales del tipo cero y uno.</p> <p>- nociones y restricciones semánticas del tiempo presente, presente en proceso, presente perfecto, futuro y pasado.</p> <p>-expresiones que indiquen obligación, probabilidad, intención, pedidos, consejo, comparación.</p> <p>-asociación de vocabulario de un determinado campo semántico al significado global de un texto.</p> <p>-diferencias y similitudes lingüísticas y culturales entre la lengua extranjera y la materna de los puntos mencionados.</p> <p>-aportes de convenciones de la lengua escrita y oral a la comprensión y producción, por ejemplo, la tipografía, la estructura del texto, modos de compensación, pedido de aclaración, parafraseo, entonación, etc.</p> <p>- el análisis de los propios errores o errores ajenos.</p> <p>-análisis meta-cognitivo y cognitivo sobre las formas de aprendizaje generales y las específicas de la lengua extranjera para cada uno de los aspectos mencionados (ver clasificación de estrategias en apartado de <i>Estrategias de Aprendizaje</i>).</p>	<p>-pistas morfológicas léxicas derivativas (-ly, -al, -ful, -less, -ness, etc.) y flexivas (-ed, -ess,-s, etc.)</p> <p>-la frase nominal (complementos y modificadores)</p> <p>-cláusulas relativas restrictivas y no restrictivas.</p> <p>-cláusulas subordinadas complemento del verbo.</p> <p>- la estructura de la oración y sus relaciones cohesivas: ejemplificación, hiperonimia, hiponimia, sinonimia, antonimia, secuenciación, contraste, adición, elección, razón-resultado, causa-efecto, concesión-contraspección.</p> <p>-estructuras condicionales del tipo cero, uno y dos.</p> <p>- nociones y restricciones semánticas del tiempo presente, presente en proceso, presente perfecto, futuro y pasado.</p> <p>-expresiones que indiquen obligación, prohibición, probabilidad, intención, pedidos, consejo, comparación.</p> <p>-asociación de vocabulario de un determinado campo semántico al significado global de un texto.</p> <p>-diferencias y similitudes lingüísticas y culturales entre la lengua extranjera y la materna de los puntos mencionados.</p>
--	---

		<p>-aportes de convenciones de la lengua escrita y oral a la comprensión y producción, por ejemplo, la tipografía, la estructura del texto, modos de compensación, pedido de aclaración, parafraseo, entonación, etc.</p> <p>- el análisis de los propios errores o errores ajenos.</p> <p>-análisis meta-cognitivo y cognitivo sobre las formas de aprendizaje generales y las específicas de la lengua extranjera para cada uno de los aspectos mencionados.</p>
--	--	--

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander Egg, E. 1994. *Interdisciplinariedad en educación*. Magisterio del Río de la Plata. 20-21.
- Arnold, J. & H. D. Brown. 2002. "A map of the terrain" In: Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barbero, J. M. 2003. "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". Madrid, España: *Revista iberoamericana de Educación*, Nº 032. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. (OEI).17-34.
- Basturkmen, H. 2006. "Ideas and Options in English for Specific Purposes". *ESL & Applied Linguistics Professional Series*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brazil, D., M. Coulthard and Johns, C. 1981. *Discourse Intonation and Language Teaching*. Londres: Longman Group.
- Brown, H.D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3<sup>rd</sup>. edition. NJ: Prentice Hall Regents
- Brown, H.D. 2001. *Teaching by Principles*. Chicago y Londres: Pearson Education.
- Byrne D. 1981. *Teaching writing skills*. Londres: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. 1980. "Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Canale, M. 1983. "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy." En: Richards, J. and R. Schmidt (eds). *Language and Communication*. Londres: Longman.
- Cepeda García, N. 2006. "Una mirada al currículo escolar desde los paradigmas de la complejidad, la interculturalidad y la democracia". Perú: *Tarea Asociación de Publicaciones Educativas*.12-15
- Delors, J. y otros. 1996. "La Educación Encierra un Tesoro" - *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Compendio. Madrid: Santillana, ediciones UNESCO.
- Di Tullio, A. 2010. *Manual de gramática del español*. Argentina: Waldhuter.
- García, R. 2006. *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Ed. Gedisa. Colección Filosofía de la Ciencia. Argentina.
- Gardner, H. 1999. *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> Century*. New York: Basic Books.
- Graber, B. y Babcock P. 2004. *Reading for the Real World 3*. Argentina: Compass Publishing.

- González de Doña, M.G. et al. 2008. Tipología de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora en Inglés en la Modalidad EaD. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número 20.
- Harmer, J. 1998. *How to Teach English?* Londres: Longman.
- Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis*. Londres: Longman.
- Krashen, S. D. 1986. *The Input hypothesis: Issues and implications*. Longman: Londres.
- Martinello, M. y otros. 2000. *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Colección didáctica general. Nº 9. Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Educación. Consejo Provincial de Educación. Gobierno de la provincia de Río Negro. 2008. *Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina*.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. 2007. Ley Nº 26.206, *Ley de Educación Nacional, Hacia una Educación de Calidad para una Sociedad más Justa*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación. Consejo Pcial. de Educación. Pcia. de Río Negro. 2007. *Módulo 3: Diálogo de Saberes: un camino en construcción*. Programa de Actualización Disciplinar. Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina. Comisión Res. 611/06.
- Nieto Borrego, J. & A., Di Tullio. 2010. *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*. Argentina: Planeta.
- Nuttall, C. 2005. *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. The USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Reid, J. 1987. *The learning styles preference of ESL students*. Londres: TESOL. 21(1), 87-11.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10:209-231.
- Perrenoud, Ph. 1996. "La evaluación formal de la excelencia escolar y De la evaluación intuitiva a la evaluación formal" en *La construcción del éxito y fracaso escolar*, Madrid: Morata.
- Zwier, L.J. y L. Stafford-Yilmaz. 2004. *Reading for the Real World 2*. Argentina: Compass Publishing.