

BACHILLER EN LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS

1. Fundamentación

El creciente desarrollo tecnológico, económico, cultural y científico en la comunidad internacional plantea la necesidad de lograr una mayor adaptación a dichos avances. Estos cambios tan veloces generan una tensión entre lo *mundial* y lo *local* e imponen nuevos desafíos y demandas en el ámbito social, cultural, científico, tecnológico, político, económico y laboral que como sociedad debemos afrontar y hace preciso hacerlo de manera crítica de acuerdo a nuestro contexto local y nacional. Éste es un proceso de transformación que los ciudadanos del mundo estamos transitando sin perder por ello nuestras raíces y cultura, nuestra identidad nacional, local y personal. Estas circunstancias ponen en evidencia el declive del tradicional paradigma positivista de la modernidad que se caracteriza por la fragmentación, la simplificación y la disyunción. Los avances mencionados abren camino a un nuevo modo de pensamiento y análisis de esta realidad compleja que requiere la adopción del paradigma de la complejidad.

En el campo de la educación, estos cambios interpelan al sistema educativo y surge la necesidad de revisar críticamente las formas de enseñanza y aprendizaje y los contenidos curriculares adoptando este nuevo paradigma. Por esto, el desafío consiste en analizar la pertinencia de los currículos a esta realidad para mejorar la vinculación de la educación que se ofrece en la escuela secundaria a las transformaciones que se desarrollan y a las necesidades que se nos presenten como ciudadanos de un mundo globalizado. Esto implica además un modo distinto de construir saberes para el ejercicio de una ciudadanía activa y plena como sujetos en el mundo.

Como se ha mencionado en el Diseño del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado, la celeridad de estos cambios también se presenta en la forma de comunicarse entre personas y culturas de diferentes lugares, en la irrupción del mundo en los hogares, en ámbitos laborales, políticos, académicos y escolares a través de Internet, el correo electrónico, la televisión y otros medios de comunicación. El lenguaje es un medio a través del cual no sólo nos comunicamos con nosotros mismos y con los demás sino también es un medio que nos ayuda a estructurar el pensamiento, a regular nuestra actividad y a adquirir y transmitir conocimientos. Aprender la lengua extranjera inglés fortalece dicha estructuración y construcción de saberes. Es una necesidad de la sociedad actual y, al igual que la lengua materna, es un instrumento de socialización. Saber inglés implica conocer el idioma y saber usarlo en función de lo que se quiere comunicar o lograr. Requiere el desarrollo de la capacidad de representar la realidad compartida por los miembros de una misma comunidad lingüística a través de la interpretación de los significados culturales expresados en dicha lengua. En este contexto, la lengua extranjera inglés se ha convertido en un importante instrumento de comunicación entre distintas naciones y en un medio de difusión de dichos avances en la comunidad internacional. Esto plantea a nuestra Escuela Secundaria Rionegrina el desafío de ampliar la visión del mundo de los/as estudiantes y de prepararlos para adecuarse a las necesidades y requerimientos del ámbito laboral, cultural, social, científico y educativo de la comunidad local, nacional e internacional en constante cambio.

Con el fin de consolidar el proceso de Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina que se viene realizando con la implementación del Diseño Curricular para el Ciclo Básico, la escuela debe ofrecer a la comunidad Orientaciones para el Ciclo Orientado que colaboren en la construcción de un estudiante que es sujeto en el mundo. La creación del Bachillerato en Lengua Extranjera Inglés implica hacer frente a las necesidades de una educación compleja, que trascienda los límites disciplinares, y que favorezca que los/las alumnos/as construyan los saberes necesarios para interactuar activa y críticamente con su contexto socio-cultural cotidiano, en el ámbito laboral y de estudios superiores. Al mismo tiempo, la

creación de este Bachiller se sustenta en los aspectos de inclusión que brindan a los/as estudiantes las posibilidades de acceso igualitario al aprendizaje de una lengua extranjera.

Las prácticas escolares que se lleven a cabo en la Orientación deben propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa a través de las cuatro macro-habilidades lingüísticas en forma integrada. Dichas prácticas favorecerán la construcción de saberes que se acerquen a las prácticas sociales de los contextos socio-culturales de los/as estudiantes tanto de su presente como aquellas que puedan realizar en ámbitos laborales o de estudios superiores, al terminar su trayecto por la escuela secundaria. Es decir, que el uso de la lengua extranjera en todos sus componentes debe ser significativo y asemejarse a la realidad y al proceso de aprendizaje propio y natural de adquisición tanto de la lengua materna como segundas lenguas.

Además de su valor instrumental, existen razones formativas que sustentan el aprendizaje de una lengua extranjera. Entre ellas cabe destacar que su aprendizaje propicia el desarrollo de procesos relativos a los diferentes modos de significar e interpretar el mundo, lo que favorece la comprensión intercultural. Los/as alumnos/as al tener contacto con otras personas, culturas, organizaciones y áreas del conocimiento con diversos valores y diferentes modos de vivir y de percibir la realidad amplían su conceptualización de la misma, apartándose de una concepción etnocentrista. A la vez, tienen la posibilidad de experimentar otros estilos culturales, valorarlos y desprenderse de posibles estereotipos. El contraste intercultural y lingüístico deja al descubierto otras maneras de construir sentidos. Esta concepción está íntimamente ligada al concepto de *interculturalidad*, proceso sociopolítico que tiene como propósito generar un espacio enriquecedor de participación y diálogo entre sujetos sociales de diferentes culturas. La enseñanza del inglés en la escuela promueve una actitud ética fundamental: la toma de conciencia acerca de la existencia del otro, de la igualdad de derechos, de la importancia de comprender, valorar y respetar las diferencias. La construcción de esta actitud abierta ante la heterogeneidad ayuda a afianzar la propia identidad cultural local y nacional. A medida que los/las alumnos/as logran comunicarse en forma oral y escrita, negocian significados y resuelven situaciones comunicativas a través del idioma extranjero, toman conciencia que son capaces de ir superando dificultades y que han construido saberes que les permitirán tener mayores posibilidades en el mundo adulto. De esta manera, no sólo su auto-estima y su confianza aumentan sino también las posibilidades de ampliar vínculos con otras personas.

El sujeto se constituye en las relaciones sociales en y por el lenguaje. El lenguaje tiene un rol relevante en la construcción de conocimiento y en el desarrollo de los procesos cognitivos. Esto no se limita únicamente a la lengua materna, es decir, que el aprendizaje de un idioma extranjero favorece el desarrollo de estrategias cognitivas y meta-cognitivas y ayuda a estructurar el pensamiento, ordenando y regulando lo que se quiere 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. La comparación entre ambos sistemas lingüísticos puede propiciar una mayor comprensión de los mismos, producir mejoras significativas en el uso de la lengua materna y convertirse en una estrategia que contribuya al aprendizaje de dicho idioma extranjero.

Es por ello que la enseñanza de la lengua extranjera inglés en esta propuesta curricular tiene como propósito la formación integral de los/as alumnos/as y el desarrollo de la competencia comunicativa para el uso de la lengua en una variedad de situaciones. Esto, a la vez, favorecerá la construcción de saberes que amplíen sus experiencias personales y les permitan participar activamente en la comunidad.

Al construir saberes de otros espacios curriculares mediante el idioma inglés que propician la resolución de problemas, tanto propios como de su comunidad, en forma corresponsable

y colaborativa, los/as estudiantes fortalecen lazos entre ellos y se contribuye a la construcción de una ciudadanía activa involucrada con su espacio local. El trabajo interdisciplinar, fundado en el diálogo de saberes, promueve la resignificación y aplicación de los saberes construidos en los distintos espacios desde el Ciclo Básico para analizar críticamente distintas problemáticas de la realidad local, nacional e internacional. En este sentido, esta propuesta curricular considera fundamental el desarrollo de proyectos interdisciplinarios de investigación y de apertura al trabajo que favorezcan formas de actuar colaborativas en la comunidad.

La Orientación en Lengua Extranjera Inglés propone en cuarto año un abordaje disciplinar a través de los espacios curriculares “Lengua Oral” y “Lengua Escrita”. En el espacio “Inglés en la Sociedad” se trabaja con problemáticas transversales de incumbencia tanto internacional como nacional o local. En quinto año en el espacio “Inglés en la Sociedad” se complejizan los saberes trabajados el año anterior y se sintetizan saberes específicos a partir del uso del idioma en trabajos por unidades didácticas y tareas. El espacio curricular “Proyecto de Investigación e Inserción Comunitaria” se aboca al tratamiento de problemas complejos de la sociedad en los cuales el idioma refleja sentidos y significados y una dinámica particular en los ámbitos en cuales se presente. Estos proyectos potencian la intervención colaborativa de los/as estudiantes con la comunidad.

1.1. La comunicación y la competencia comunicativa

En la sociedad de hoy, caracterizada por el acceso al conocimiento y la información de manera global, los idiomas extranjeros se convierten en una herramienta esencial para construir una representación del mundo. Así, el idioma inglés es un instrumento que posibilita la construcción de saberes, el manejo de las nuevas tecnologías y la inserción de los/as alumnos/as como sujetos en el mundo.

Esta propuesta curricular tiene como finalidad enseñar a los/as alumnos/as 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 conforman la competencia comunicativa. Se espera que los/as alumnos/as adquieran y desarrollen la competencia comunicativa en inglés de tal manera que utilicen el idioma extranjero para relacionar saberes, para comprender e interpretar la realidad que los rodea y para compartir ideas, sentimientos y opiniones en situaciones comunicativas que se caracterizan por pautas de comportamiento lingüístico y social propias de las culturas en las que se habla el idioma extranjero. 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 asemejarse a prácticas sociales que se realizan fuera del ámbito escolar y deben ser expresados 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 y en el Ciclo Orientado, la competencia comunicativa implica los sistemas de conocimiento y habilidad que subyacen al uso del lenguaje, involucrando cuatro componentes:

- la competencia gramatical o lingüística: se refiere al dominio del código lingüístico, y alude a características y reglas del lenguaje como la formación de palabras y frases, el vocabulario, la pronunciación, la ortografía, la semántica y la sintaxis. Aquí se integra

el conocimiento y la habilidad para la construcción y expresión más o menos precisa del sentido literal de aquello que se desea comunicar.

- la competencia socio-lingüística: se asocia a la producción de enunciados adecuados, tanto en la forma como en el significado y con la situación o contexto de comunicación. Se refiere al grado de adecuación en la producción y comprensión de los enunciados en diversos contextos sociolingüísticos, atendiendo a variables contextuales como la situación de los participantes en la interacción, el propósito y las normas y convenciones que la rigen.
- la competencia discursiva: se refiere a la capacidad para conectar oraciones en distintos tipos de discurso y producir textos de diferentes tipos formando 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. Aquí se atiende a la unidad del texto como resultado de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado en un contexto de situación determinado.
- la competencia estratégica: tiene que ver con el conjunto de estrategias de comunicación que permiten al hablante 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. Refleja el potencial de los interlocutores para definir y ajustar progresivamente los significados que transmiten, para formular aclaraciones y utilizar todos los recursos lingüísticos y extralingüísticos que poseen con el fin de evitar que se rompa la comunicación.

Desde el paradigma de la complejidad, y en consecuencia desde un enfoque comunicativo del lenguaje, es necesario desarrollar los cuatro componentes de esta competencia en lugar de priorizar el estudio de la competencia lingüística como se acostumbra en un enfoque estructural tradicional que responde al paradigma de la simplicidad. Sólo a partir del desarrollo equilibrado de todos los componentes del lenguaje se podrá garantizar la construcción de los saberes necesarios para su uso real, significativo y efectivo en diferentes situaciones comunicativas.

1.2. La complejidad y el conocimiento de la lengua extranjera

Como se menciona en el Diseño Curricular de Inglés para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina (2008) y el Diseño Curricular del Ciclo Orientado, desde el paradigma de la complejidad tanto el lenguaje como el rol que cumple el aprendiente en el proceso de adquisición de una segunda lengua cambian completamente de lo concebido tradicionalmente. El lenguaje ya no se considera un conjunto de estructuras gramaticales fragmentadas e inconexas sino que se presenta como un sistema reglado que el aprendiente construye a medida que avanza en su aprendizaje. De esta manera, es preciso descartar la visión que considera que el aprendizaje de una segunda lengua se realiza a partir de la formación de hábitos. El/La alumno/a, 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 del conocimiento acerca del lenguaje identificado con la noción de *inter-lengua* (IL) propuesta por Selinker (1972).

De forma similar al proceso de adquisición de la lengua materna que sigue el niño nativo, el/la estudiante de lenguas extranjeras posee un comportamiento lingüístico sistemático propio de aquel que aprende lenguas, esto es, un interlenguaje (Selinker, 1972; Selinker et al. 1981; Gass y Selinker, 1983), que va evolucionando a medida que se va adquiriendo más competencia en la nueva lengua. El término IL hace referencia a “una lengua entre dos lenguas” o “la lengua del que aprende lenguas” (Armendáriz y Ruiz Montani 2005). Es un sistema que no representa la lengua materna (L1) ni la lengua extranjera sino que presenta rasgos de ambas pero con entidad propia ya que se agregan las hipótesis que el aprendiente formula acerca de la lengua meta (reglas idiosincráticas). Estas hipótesis ya sean completas o no constituyen el mejor intento en una determinada etapa de

procesamiento de la lengua extranjera. Los/as aprendientes van elaborando aproximaciones cada vez más ajustadas al sistema de la lengua meta, por esto también se llama a éste *sistemas de aproximación* (Nemser, 1971) o *dialectos idiosincráticos* (Corder, 1971).

Por lo expuesto, de acuerdo con Corder (1981), nuestra concepción acerca de los *errores* durante el aprendizaje de la lengua extranjera debe cambiar ya que constituyen el claro índice de los estadios que el aprendiente atraviesa en el camino de apropiación de la lengua meta y conforman los componentes del sistema en cada uno de estos estadios. Muestran además que el aprendiente 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, que lo van aproximando cada vez más hacia la competencia y la fluidez en la nueva lengua. Las características de la interlengua son:

a) *Sistematicidad y variabilidad*. La IL puede ser considerada sistemática debido a que se describe a través de un conjunto de elementos organizados. Sin embargo, su sistematicidad no le resta peso al carácter cambiante que la distingue como sistema dinámico que está en constante movimiento. La variabilidad de los elementos de la IL depende en gran parte del contexto lingüístico y social en la que dichos elementos son utilizados. De esta forma se ilustra el estado transitorio y la inestabilidad en el tiempo del sistema intermedio.

b) *Simplificación o complejización*. Si bien es cierto que una IL es, por naturaleza, menos desarrollada que la L2, la primera puede tener rasgos complejos que no siempre se representan dentro de las estructuras posibles de la lengua meta. De igual forma se puede presentar una simplificación de las reglas de la L2, es decir, la selección de las estructuras que, según el criterio del/la aprendiz, son las más claras, simples y eficaces para lograr avanzar en el proceso de adquisición del nuevo sistema.

c) *Permeabilidad*. En el proceso de aprendizaje de una segunda lengua coexisten dos sistemas interiorizados, uno ya establecido y el otro en proceso evolutivo. Esta coexistencia permite la permeabilidad de la IL.

d) *Dinamismo*. El carácter dinámico de la IL se puede observar en la evolución del sistema, que va pasando de las estructuras más simples a construcciones complejas, siguiendo como hilo conductor las reglas y estructuras de la L2. Se pueden presentar casos de fosilización, en los que la dinámica de la evolución hacia la L2 se detiene entre dos estadios del proceso de aprendizaje o se produce una regresión parcial o total a un estadio anterior de la IL.

De acuerdo a todo lo expuesto acerca de la naturaleza compleja del lenguaje y de la construcción del sistema de la lengua extranjera es preciso garantizar que el/la alumno/a sea expuesto, con frecuencia, a la totalidad del idioma, ejercite, reflexione y use el idioma en prácticas áulicas significativas a nivel social y personal y así irá ajustando su gramática "provisoria" del inglés que será concebida 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. Por esto es importante que todo trabajo que se realice parta siempre de situaciones contextualizadas que provean nuevas oportunidades para que los/as alumnos/as amplíen su conocimiento de la lengua extranjera favoreciendo su fijación, reelaboración, ajuste y reconstrucción.

2. Consideraciones metodológicas

2.1. Propósitos generales

- Desarrollar una reflexión crítica entre la lengua materna y el idioma extranjero inglés para propiciar el reconocimiento de diferencias y similitudes entre ambos idiomas y culturas, la valoración de los mismos y el afianzamiento de la identidad cultural personal, social y nacional.
- Lograr una actitud de respeto hacia otras realidades culturales para favorecer la comunicación y el uso del idioma con hablantes de otras comunidades de origen extranjero que habiten, o no, en el país.
- Desarrollar la construcción armónica e integrada de los cuatro componentes de la competencia comunicativa (el gramatical, el socio-lingüístico, el discursivo y el estratégico) y el empleo de estrategias de aprendizaje para favorecer en los/as alumnos/as el uso del idioma como interlocutores activos/as y autónomos en situaciones de comprensión y producción orales y escritas significativas y contextualizadas.
- Promover una creciente autonomía en el/a alumno/a propiciando el empleo y desarrollo de estrategias de aprendizaje y facilitar su transferencia al aprendizaje de otras disciplinas.
- Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo que propicie una participación activa y autónoma en los procesos de aprendizaje.
- Promover el trabajo interdisciplinar para el tratamiento de problemáticas complejas estableciendo relaciones entre Inglés y otras disciplinas y la participación en proyectos relacionados con el ámbito local y/o nacional.

2.2. Enfoques de Enseñanza y Aprendizaje

Nuestra comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés y las concepciones y creencias acerca de la naturaleza de dicha lengua han cambiado significativamente en los últimos cuarenta años. Éstas se concentraban básicamente en el dominio de la competencia gramatical. La enseñanza y aprendizaje del inglés consistía en la formación de hábitos mecánicos que tenían como propósito principal que el/la alumno/a produjese frases correctas, sin errores ya que éstos eran vistos como ausencia de conocimiento. Los errores debían evitarse a través de actividades controladas de producción escrita u oral, de memorización de diálogos y de repeticiones mecánicas. El aprendizaje estaba esencialmente bajo el control del docente.

Durante la década de 1970 comienza una reacción al enfoque tradicional y a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera mediante un enfoque gramatical ya que se reconoció que las habilidades lingüísticas involucran mucho más que la mera competencia gramatical. Se concibe que el proceso para aprender inglés es gradual y sigue un modelo de desarrollo parecido al de adquisición de la primera lengua. Por esto, aunque la competencia gramatical fuera necesaria para la producción de frases gramaticalmente correctas, la atención se dirigió al conocimiento y a las habilidades requeridas para usar la gramática y a otros aspectos lingüísticos apropiados para distintos propósitos comunicativos como, por ejemplo, solicitar, aconsejar, sugerir, opinar, expresar necesidades, formular pedidos, completar formularios, etc. De esta manera, se comenzó a concebir que lo que es necesario para usar el lenguaje de forma comunicativa es la competencia comunicativa y era preciso dejar de

lado el enfoque tradicional en el que se basaban las prácticas de enseñanza de la lengua extranjera que tenían como protagonista el enfoque de *Presentación, Práctica y Producción* (PPP), también llamado enfoque sintético (Wilkins, 1976). Según este enfoque, la lengua se considera un conjunto de ítems lingüísticos presentados por el docente, practicados a partir de ejercicios, generalmente de tipo mecánico, orales y escritos de complejidad creciente. El aprendizaje está predominantemente bajo el dominio del profesor que es el que selecciona y secuencia los contenidos de forma arbitraria y sin tener en cuenta su utilidad comunicativa. Este enfoque no considera la naturaleza del lenguaje que conforma un sistema complejo ni la funcionalidad comunicativa del idioma y por ende el/la alumno/a muchas veces no encuentra la utilidad de lo que aprende. Bajo este enfoque, el lenguaje es artificial, carece de sentido e interés, su aprendizaje resulta irrelevante y fuera de contexto y por ende carece de valor social y propósito, por lo que se vuelve difícil de aprender.

Si concebimos el idioma como un sistema complejo que permite la expresión de diferentes significados seleccionando aquellos ítems lexicales y estructuras apropiados a un determinado registro y finalidad comunicativa, es necesario “enseñar la lengua para la comunicación”¹, de tal manera que no sea el/la alumno/a el/la que deba re-sintetizar los aspectos lingüísticos aprendidos de manera fragmentada para poder aplicarlos apropiadamente a una situación comunicativa particular. Por esto, resulta esencial el desarrollo de la competencia comunicativa ya que permite el aprendizaje de la lengua extranjera y todos sus componentes, más allá del gramatical.

Esta nueva concepción comunicativa también implica establecer nuevos roles tanto para el alumno como el docente. Se considera que el aprendizaje se basa en la interacción y creación colectiva de significados entre los usuarios. Las interacciones deben estar cargadas de significados y deben responder a un propósito comunicativo específico que se concreta durante la negociación de significado entre interlocutores para llegar a un acuerdo. Así, el foco no es la precisión gramatical sino que es a partir de la negociación y transmisión de significados que se incorporan las estructuras de la lengua. De no ser así, el alumno sólo domina reglas de formación de frases pero no podrá utilizar estas formas aprendidas en una comunicación significativa. Esta última capacidad es lo que se entiende por *competencia comunicativa* (Widdowson, 1978; Canale y Swain, 1980). Según Canale y Swain (1980) la competencia comunicativa comprende los siguientes aspectos del conocimiento lingüístico:

- saber cómo usar el lenguaje para una serie de finalidades y funciones diferentes (competencia gramatical)
- saber cómo variar el uso del lenguaje según las circunstancias y los participantes (saber cuándo utilizar un registro formal o informal, el lenguaje apropiado para la comunicación escrita u oral) (competencia socio-cultural)
- saber cómo producir y entender diferentes tipos de textos (competencia discursiva)
- saber cómo mantener la comunicación a pesar de las limitaciones en el conocimiento lingüístico (competencia estratégica)

Relacionado con esto, autores como Bruner, Vigotsky y Piaget proponen cuatro principios del aprendizaje a saber: el aprendizaje tiene como eje el significado, tiene lugar en un contexto social, implica relaciones entre los distintos procesos del lenguaje, es algo muy personal y particular del ser humano. Según estos autores, el aprendizaje se logra por medio de participación activa, colaborativa y reflexiva. De acuerdo con lo mencionado, la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera se deberían enmarcar en situaciones reales que requieren el manejo de más de una macro-habilidad. A la vez, para propiciar la

¹ Widdowson, 1979

construcción de la competencia comunicativa es necesario proveer oportunidades para que los/as alumnos/as desarrollen estas macro-habilidades de forma integrada y contextos apropiados para que el aprendizaje sea significativo, auténtico y tenga un propósito claro.

En función de lo antedicho, se argumenta que un programa de estudio debería identificar los siguientes aspectos del uso del idioma para poder desarrollar la competencia comunicativa del/la alumno/a:

- una reflexión detallada de las finalidades que motivan al/la alumno/a a aprender la lengua meta (por ej. para fines profesionales, para viajes, para estudios superiores, etc.)
- conocimiento del contexto en que el/la alumno/a desea utilizar el idioma (por ej. en una oficina, en la universidad, en un negocio, etc.)
- el rol que los alumnos/as desempeñarán en la lengua meta, así como el de sus interlocutores (por ej. turista, vendedor, cliente, alumno/a en un contexto académico, etc.)
- los actos comunicativos en los que los/as alumnos/as participarán: situaciones cotidianas, situaciones relacionadas con su carrera o profesión, situaciones académicas, etc. (por ej. hacer llamadas telefónicas, interactuar en contextos informales y formales, etc.)
- las funciones lingüísticas involucradas en estos actos o lo que el/la alumno/a podrá hacer con el idioma o a través de él (por ej. presentar personas, dar explicaciones, invitar, describir procesos, comprar, argumentar, narrar eventos, planificar, debatir, etc.)
- las nociones o áreas temáticas sobre las que el/la alumno/a deberá ser capaz de hablar: el contenido léxico o vocabulario que será necesario (por ej. diversión, tiempo libre, música, deportes, indumentaria, salud, moda, adicciones, vínculos, estudios, etc.)
- las habilidades discursivas o retóricas necesarias para la producción de distintos tipos textuales, tanto orales como escritos (por ej. contar historias, hacer descripciones, argumentar, solicitar información, etc.)
- las estructuras que serán necesarias.

Este análisis sobre, por un lado, la naturaleza del lenguaje y, por el otro, los aspectos metodológicos a tener en cuenta para su enseñanza tiene diversas implicancias metodológicas. En primer lugar, es preciso que los/as alumnos/as se involucren en interacciones significativas para que la comunicación real sea el eje durante el proceso de aprendizaje. La comunicación así entendida resulta significativa ya que es el resultado de la elaboración que los/as alumnos/as hacen de un contenido relevante, pertinente, interesante y motivador. Es un proceso integral que requiere la utilización de varias habilidades lingüísticas. Para esto resulta fundamental ofrecerles a los/as alumnos/as oportunidades para que negocien significados, experimenten, observen cómo se utiliza el idioma y pongan a prueba lo que han aprendido y desarrollen tanto la precisión como la fluidez en el uso de la lengua extranjera. Todo esto les permitirá integrar las diferentes macro-habilidades que es lo que requiere la concreción de una tarea o interacción en una situación real. Así, el aprendizaje de las reglas gramaticales necesarias para completar dichas actividades se realizará por medio de procesos de inducción, de descubrimiento de las reglas subyacentes al uso y organización del lenguaje o de actividades que implican el análisis y la reflexión sobre el lenguaje.

En segundo lugar, implica asumir nuevos roles. Es decir, en vez de utilizar actividades que exijan repeticiones precisas, memorización de frases y estructuras gramaticales, el/la profesor/a es el facilitador que crea las posibilidades para que los/as alumnos/as negocien significados, interactúen de manera significativa y construyan el sistema lingüístico de forma procesual, dinámica y espiralada, y requiere que tanto el/la docente como el/la alumno/a

sean tolerantes frente a los errores ya que son indicadores de la construcción de la competencia del sistema lingüístico de la lengua extranjera. Se suma, además, el hecho de que los/as alumnos/as desarrollan sus propios caminos para el aprendizaje y progresan a distintos ritmos. Presentan además motivaciones y necesidades distintas para aprender la lengua extranjera y deben utilizar estrategias de aprendizaje y de comunicación eficaces para los propósitos comunicativos que desean lograr. De acuerdo con todo los aspectos presentados, es preciso que el aula se convierta en el lugar donde los/as alumnos/as aprenden de forma colaborativa ya que se pone mayor énfasis en la naturaleza social del aprendizaje que en los/as alumnos/as como individuos aislados y descontextualizados.

Para poder aplicar estos principios en el aula es esencial que se desarrollen tareas y actividades que, como dijimos anteriormente, posibiliten el desarrollo de la competencia comunicativa. Dentro de este enfoque comunicativo encontramos dos variantes que mejor responden a las necesidades de aprendizaje de una lengua extranjera.

Uno de los enfoques que permite realizar un trabajo con las características presentadas anteriormente es el Enfoque Basado en Tareas (EBT) también conocido como *Task Based Learning (TBL)* (Prabhu, 1984) en inglés. En él, el foco es el significado y se enseña el material lingüístico necesario a partir de tareas. El EBT prioriza la tarea² y la lengua constituye un instrumento empleado para resolverla ya que se espera que los/as alumnos/as articulen y utilicen una serie de elementos dentro de su nivel de conocimiento y manejo de macro-habilidades. Se caracterizan por poner el foco en la actividad, la participación y la comunicación entre los participantes a través de una variedad de tipos textuales, orales y escritos y medios diversos. En general, como describen Armendariz y Ruíz Montani (2005) las tareas muestran una realidad cercana al alumno y presentan las siguientes características:

- tienen un propósito
- cuentan con un contexto que propicie el uso de la lengua
- conducen a un cierto modo de pensar y hacer durante la creación de un producto
- requieren que los/as alumnos/as pongan en marcha sus conocimientos y capacidades.

La adopción e implementación de un EBT implica el diseño, adopción y adaptación de materiales de aprendizaje que deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- las habilidades y necesidades comunicativas y de aprendizaje de los/as alumnos/as
- los objetivos de aprendizaje delineados
- los materiales a emplear, su versatilidad y adaptabilidad en cuanto a su uso con un grupo particular de alumnos, las actividades y tareas posibles que se puedan derivar de ellos
- las posibles articulaciones entre las partes del ciclo de la tarea, las cuatro macro-habilidades y el material lingüístico requerido
- los saberes previos de los/as alumnos/as y experiencias requeridos por el contexto físico y social de la tarea.

La enseñanza siguiendo este enfoque se realiza mediante la aplicación de los conceptos de *módulo*, *unidad* y *tarea*. El módulo es un eje organizador y contiene unidades relacionadas

² De acuerdo con Armendariz y Ruíz Montani (2005) una tarea es una actividad en la cual los/as alumnos/as usan la lengua meta para lograr un producto específico.

temáticamente. Las tareas exploran estos temas a partir de recursos y materiales auténticos o semi-auténticos y permiten además el desarrollo de tareas extendidas o proyectos a partir de las tareas diseñadas. De acuerdo con Willis (1998) se pueden distinguir tres etapas en un EBT: la pre-tarea, la tarea y la post-tarea.

Durante la *pre-tarea*, el/la profesor/a, juntamente con los/as alumnos/as, explora un tema y focaliza la atención de los/as mismas hacia palabras y frases útiles que les permitan entender las instrucciones de la tarea y prepararse para su realización.

La etapa denominada *ciclo de la tarea* comprende diferentes sub-etapas: la tarea propiamente dicha, la planificación y el informe. Durante la primera sub-etapa, los/as alumnos/as realizan actividades de audio-comprensión, lecto-comprensión o resolución de problemas, en pares o grupos pequeños mientras el/la profesor/a monitorea el trabajo. En la siguiente, los pares o grupos se preparan y planifican un informe para el resto de la clase en el cual se evalúan los resultados de la tarea, explicando qué hicieron y a qué conclusiones llegaron. Finalmente, los grupos presentan sus informes a la clase o intercambian informes escritos con otros grupos y comparan resultados. Durante todo este ciclo, el/la docente observa el desempeño de los/as alumnos/as y promueve todo intento de comunicación sin corregir. Como sugiere Willis (1998), esta actitud contribuye a que los/as alumnos/as pierdan el temor a equivocarse y adquieran mayor confianza en el uso del idioma. Durante la sub-etapa de planificación, los/as alumnos/as deberán ser más conscientes respecto de la corrección gramatical y fonológica ya que su producción se hará pública. El rol del/la docente aquí consiste en ayudar a los/as alumnos/as con sus errores y dudas lingüísticas.

Luego de la tarea en sí, en el *trabajo sobre la tarea* se realiza el análisis y práctica de diversos aspectos del lenguaje, como estructuras, tiempos verbales y vocabulario, derivados de las necesidades que surgieran durante la concreción de la tarea. Es en este momento en que los/as alumnos/as se encuentran preparados para concentrarse y estudiar aquellas formas que necesitan para transmitir ciertos significados mediante la reflexión sobre la tarea realizada.

Es preciso aclarar que el análisis de los puntos gramaticales puede realizarse en distintos momentos del ciclo. Puede darse antes de comenzar la tarea, es decir, cuando se prevén aquellas formas necesarias para poner en marcha una tarea en particular. Asimismo, se puede realizar durante el desarrollo de la tarea si es que el docente registra huecos, olvidos o errores que impidan la realización de la tarea.

Para Littlewood (1999), uno de los rasgos del EBT que preocupa al docente es que parecería no haber lugar para la enseñanza de la gramática. Sin embargo, Willis (1998) sugiere que el EBT tiene dos fases durante las cuales la focalización en las formas lingüísticas puede resultar beneficiosa. De allí que este enfoque no excluye la enseñanza de las formas lingüísticas y demás aspectos del lenguaje como pronunciación, entonación y vocabulario requeridos por la etapa de aprendizaje. La fluidez y la corrección gramatical no son mutuamente excluyentes sino que son complementarias para que los/as alumnos/as logren un manejo correcto del idioma y así alcanzar los objetivos de la tarea. La diferencia de este enfoque con el tradicional es que la enseñanza y aprendizaje de formas lingüísticas constituyen un medio para un fin: la consecución de la tarea, es decir, que son las tareas, que conllevan la concreción de un propósito comunicativo real, las que demandan ciertas formas lingüísticas y contenidos.

La implementación de un EBT tiene ciertos beneficios para los/as alumnos/as ya que los procesos de enseñanza y aprendizaje están mayormente centrados en ellos/as, sus intereses, motivación, estilos de aprendizaje, inteligencias, etc. Este enfoque provee oportunidades de uso auténtico, práctico y funcional de la lengua extranjera, les permite a ellos/as utilizar las cuatro macro-habilidades y les posibilita el aprendizaje de los distintos componentes del lenguaje involucrados en la resolución de las tareas.

Otro de los enfoques que responde a este nuevo paradigma es el Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera (AICLE) o en inglés *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Éste es un enfoque bidireccional que permite el aprendizaje de la lengua extranjera de manera integrada con contenidos de otros espacios curriculares. Los/as alumnos/as aprenden el lenguaje y los aspectos discursivos que necesitan para comprender y producir ideas, conceptos y construir nuevos saberes. Las combinaciones que el mismo permite son ilimitadas.

Una de las características del AICLE es que replica las condiciones en las cuales los niños son expuestos al idioma durante la adquisición de la lengua materna. De esta manera, este enfoque contextualiza la práctica brindando los recursos necesarios para que los/as alumnos/as aprendan a usar la lengua extranjera y al mismo tiempo la utilicen como herramienta para apropiarse de nuevos saberes.

Esta metodología de trabajo y enseñanza de la lengua extranjera presenta diversas características. Por un lado, permite integrar el aprendizaje de la lengua al de saberes de diferentes espacios curriculares y organizarlo en torno a resolución de tareas y proyectos que impliquen la síntesis de saberes construidos en cualquier espacio curricular o fuera del ámbito escolar. Como resultado, este enfoque favorece la reflexión crítica, la puesta en marcha de diferentes estrategias y habilidades, la reflexión metacognitiva y el desarrollo de estrategias socio-afectivas.

Otra característica de este enfoque es que provee un contexto de aprendizaje enriquecedor y motivador para el alumno. En un principio, el docente ajusta el lenguaje estructural y semánticamente, habla pausadamente, repite aquellos conceptos y/o palabras y utiliza soportes visuales para favorecer la comprensión por parte de los/as alumnos/as. Presentar los temas a tratar de esta manera guiada permite que ellos/as comprendan y analicen material auténtico en la lengua extranjera, lo cual les brinda mayor seguridad en sí mismos y favorece por un lado el aprendizaje de los saberes presentados y, por otro, el análisis de la lengua ya que debe evaluar qué formas lingüísticas son las necesarias para expresar ideas y opiniones relacionadas con los temas tratados. Resulta evidente que emplear esta metodología de trabajo implica centrar el aprendizaje en el/la alumno/a y sus necesidades. El/La docente actúa como facilitador y provee las oportunidades para que los/as alumnos/as trabajen de manera colaborativa, construyendo saberes tanto de la lengua como de los temas trabajados. Considerar el conocimiento y experiencia previos que los/as alumnos/as han construido, sus habilidades y sus intereses provee el andamiaje que permite analizar y sintetizar la información obtenida.

En este enfoque, el aprendizaje de los diferentes componentes de la lengua se presenta en un segundo plano y se lleva a cabo mientras los/as alumnos/as estudian y analizan un determinado tema utilizando la lengua extranjera. A partir de la realización de tareas concretas como experimentos y actividades que se relacionan directamente con los intereses, vida cotidiana y contexto social de los/as alumnos/as se optimiza el aprendizaje de la lengua extranjera. La ventaja de este enfoque es que permite detectar de manera inmediata aquellas necesidades lingüísticas que los/as alumnos/as puedan presentar y proveer las formas requeridas (ya sea vocabulario, estructuras, pronunciación) para que puedan completar las tareas expresando sus ideas con precisión. Es así que, el aprendizaje resulta más significativo ya que los/as alumnos/as no aprenden el idioma para utilizarlo en el futuro, sino que es utilizado de manera inmediata para apropiarse del tema que se está trabajando y resolver distintas tareas.

2. 3. *Distintos estilos de aprendizaje*

En los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras, los factores internos como las diferencias individuales, los sentidos, los diferentes estilos cognitivos y las variables afectivas juegan un papel sumamente importante. Es por esto que deben ser tenidos en cuenta en los procesos de enseñanza.

Para entender el mundo que nos rodea recibimos información a través de nuestros sentidos. Sin embargo, cada uno de nosotros utilizamos una combinación diferente de los cinco sistemas representativos: visual, auditivo, kinestésico (táctil), olfativo y gustativo, (VAKOG), y, en consecuencia, existen muchas maneras diferentes de aprender.

Los estilos cognitivos son los modos de apropiación del conocimiento. Son las formas individuales que los/as alumnos/as poseen para adquirir conocimiento, es decir, las estrategias y métodos que se utilizan para comprender y apropiarse de información, ejecutar y resolver una tarea. Algunas personas emplean un estilo más abstracto, lógico e inductivo. Otras poseen un estilo más práctico, global y deductivo. Muchos investigadores se han dedicado a clasificarlos.

Según Bruner, Goodman y Austin (1957) algunos alumnos/as aprenden focalizándose en sólo un aspecto de una actividad por vez (*focucers*), otros pueden focalizarse en varios aspectos al mismo tiempo (*scanners*). Pask y Scott (1972) diferencian aquellos que realizan sus aprendizajes mediante una secuencia de hipótesis simples (*serialistics*) de aquellos que utilizan hipótesis complejas que contienen múltiples proposiciones (*holistics*). Willing (1987) describe cuatro estilos cognitivos utilizados por los/as alumnos/as: concreto (les disgusta el aprendizaje rutinario); analítico (se focaliza en problemas específicos y procede según hipótesis); comunicativo (prefiere actividades grupales o con pares); dependiente de una guía u otra persona (*authority-oriented*); tolerante/intolerante a la ambigüedad (necesita tener las reglas con claridad).

Otro aspecto importante a tener en cuenta es la clasificación de inteligencias múltiples realizada por Gardner (1983). Howard Gardner revolucionó la visión que se tenía acerca de la inteligencia tradicional definida como una capacidad mental general que le permite a las personas razonar, planificar, resolver problemas, pensar en forma abstracta, comprender ideas complejas, aprender rápido y de la experiencia. El desafío la creencia común que la inteligencia es una única facultad y que una persona es “inteligente” o “no lo es” independientemente del contexto, de la etapa evolutiva y de los valores de cada cultura. Gardner propuso dos definiciones de inteligencia. La primera en 1985 cuando definió una inteligencia como la habilidad de resolver problemas o crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales. La segunda, y más refinada versión, aparece en su libro “*Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st. Century*” (1999). En este redefine una inteligencia como un potencial biopsicológico que permite procesar información que puede ser activada en un contexto cultural determinado para resolver problemas o crear productos que son de utilidad en una cultura. Así, la teoría de Gardner sugiere que las inteligencias son potencialidades que pueden o no ser activadas y que esto depende de los valores de cada cultura y de las oportunidades en esa cultura y de las decisiones personales que los sujetos tomen. Las inteligencias son relativamente independientes unas de otras. Gardner identifica las siguientes inteligencias: *lingüística, lógica-matemática, musical, kinestésica, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista, espiritual y existencial*.

En el Diseño de Inglés para el Ciclo Básico para la Escuela Secundaria Rionegrina (2008)³ se manifiesta que es fundamental lo siguiente:

“Prestar suma atención a los factores afectivos: considerar la personalidad, motivación, autoestima, necesidades, contexto socio-cultural y experiencias de vida de los/las alumnos/as, entre otros, es un factor determinante en la construcción de un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo, abierto y atento a la realidad en que vivimos.

Autores como Arnold y Brown (2002) sostienen que el aspecto afectivo del aprendizaje no es opuesto al cognitivo, y de hecho, cuando ambos actúan en conjunto el proceso de aprendizaje se construye sobre bases más sólidas.

Los aspectos emocionales y motivacionales tienen gran influencia tanto sobre la calidad del procesamiento de información como sobre los procesos de pensamiento. Las emociones positivas fortalecen la motivación y facilitan el aprendizaje y desempeño de los/las alumnos/as. La ansiedad razonable que genera la realización de una actividad que plantea desafíos a los/las alumnos/as genera casi siempre este mismo efecto. Distinto es el caso de las emociones negativas intensas como la ansiedad, el pánico, el enojo, la inseguridad, etc., o pensamientos relacionados con ellas como el temor al castigo, al ridículo, la preocupación por la competitividad entre compañeros, etc., ya que generalmente desvían la atención del/la alumno/a, interfieren con su aprendizaje y contribuyen a un bajo desempeño. Según lo propone Krashen (1986) a través de la hipótesis del filtro afectivo, estos sentimientos negativos pueden constituirse en verdaderos bloqueos mentales que lleguen a impedir el aprendizaje. Ésta es la razón por la cual es imprescindible prestar atención a factores afectivos como la motivación intrínseca o instrumental, las necesidades de los alumnos/as y sus identidades y experiencias de vida.”

De acuerdo con lo citado, resulta esencial que los docentes sean conscientes de la importancia de tener en cuenta tanto los factores afectivos y como los estilos de aprendizaje y de estas diferentes formas de ver y comprender el mundo en la planificación diaria. También es importante que sepan cuál es su propio estilo de aprendizaje para que no sea el suyo el que predomine en el aula. Para lograr incluir a todos/as los/as alumnos/as es preciso incluir en las planificaciones áulicas en forma diaria y semanal actividades y/o la puesta en marcha de tareas cuya resolución implique la puesta en diferentes estilos cognitivos de los/as alumnos/as. De esta manera, las clases serán más dinámicas y motivadoras ya que los/as alumnos/as se sentirán tenidos en cuenta. Así, los/as alumnos/as se sentirán parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto ayudará a fomentar la motivación intrínseca de los/las alumnos/as, a sentir que sus características individuales son tenidas en cuenta por los/las docentes y a construir valiosos vínculos afectivos dentro del aula.

³ Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Rionegrina, Disciplina Inglés, pág. 168, 2008. Ministerio de Educación de Río Negro.

2.4. Estrategias de aprendizaje

Diferentes autores han definido el término estrategias de aprendizaje y enfatizado la importancia de tenerlas en cuenta al momento de enseñar una segunda lengua. De acuerdo con Oxford (1990) la adopción de estrategias es beneficiosa para el aprendizaje de un idioma. En palabras de dicha autora, las estrategias “son acciones específicas que el alumno adopta para simplificar el aprendizaje, hacerlo más rápido, más divertido, más autodirigido, más eficaz y con mayor posibilidad de ser transferido a nuevas situaciones”.

Estas estrategias o acciones de procesamiento de información y resolución de tareas han sido descritas y clasificadas por un gran número de investigadores (O'Malley *et al.*, 1985; Oxford, 1990; Ellis, 1995, entre otros). A continuación mencionaremos las tres grandes categorías en la categorización de O'Malley *et al.* (1990):

- Estrategias metacognitivas: este grupo hace referencia a los procesos cognitivos empleados para la resolución de una tarea y son aplicables en cualquier espacio curricular. Como requieren la reflexión acerca de las decisiones tomadas para orientar el aprendizaje muchas veces éstas son conscientes y verbalizables. Estos se encuentran la planificación del aprendizaje, anticipación del proceso de aprendizaje, monitoreo de su comprensión y producción y la evaluación de la actividad de aprendizaje que se realizó. Estas tareas incluyen acciones como la autoevaluación, el monitoreo y autogestión.

- Estrategias cognitivas: se refieren a las tareas de aprendizaje específicas realizadas con el material propio de cada espacio curricular. Son los pasos y operaciones empleados en la resolución de una tarea, por ejemplo, analizar, agrupar, traducir, tomar notas, usar imágenes, buscar palabras claves, utilizar recursos mnemotécnicos para recordar nuevas palabras y/o búsqueda de palabras transparentes, realizar inferencias y transferencias.

- Estrategias socioafectivas: 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 ellos/ellas. Permiten a los/as alumnos/as controlar la ansiedad y desarrollar 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.

Recordemos que como mencionamos en el Diseño Curricular del Ciclo Básico y en el del Ciclo Orientado, ningún grupo de estrategias debe predominar sobre el resto y no es posible realizar una selección y recorte de aquellas que parecieran ser las más apropiadas de incluir en un año en particular. Debido a que éstas 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 e integrada con las actividades que se desarrollen. Diversos factores como edad, sexo, personalidad, nivel de desempeño en la lengua extranjera, estilos cognitivos, motivación, conocimientos previos, uso de estrategias de aprendizaje en la lengua materna, las expectativas del/de la docente, entre otros determinan cuáles son más efectivas que otras en un grupo de alumnos/as en un contexto particular. 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.

Para profundizar en cada tipo de estrategias y las actividades que se asocian a cada una de ellas, se recomienda la lectura y análisis de los apartados *Estrategias de Aprendizaje* desarrollados en los Diseños del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado.

2.5. Evaluación

Como se menciona en los Diseños del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado la evaluación es un tema delicado y controvertido por su estrecha vinculación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje. A través de ella, se expresan no sólo la autoridad institucional y la del docente sino también el accionar del/la alumno/a. Es fundamental tener presente la función formativa y reguladora de la evaluación para detectar y analizar las dificultades mientras se está aprendiendo lo que permita tomar nuevas decisiones que retroalimenten los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde la didáctica, la evaluación es una variable importante dentro de las actividades de enseñanza. Al elaborar las planificaciones el/la docente se propone determinados propósitos para sus alumnos/as, entre ellos se pueden mencionar que los/las alumnos/as desarrollen ciertas capacidades, adquieran determinados modos de valorar o interpretar la realidad, construyan ciertos saberes que favorezcan la comunicación y la resolución de situaciones cotidianas en sus contextos socio-culturales, entre otros. Es decir, se pretende que los/as alumnos/as construyan saberes para su inserción más o menos adecuada en la sociedad, en el mundo adulto y en el ámbito laboral. La concreción de estos propósitos educativos en los procesos de aprendizaje de los/as alumnos/as se evalúan con diversos instrumentos y de acuerdo con una variedad de criterios que articulan con los propósitos y los saberes planificados por el/la docente.

El concepto de evaluación de esta propuesta curricular articula con la resignificación de las funciones de la evaluación que se sostiene desde la Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina a través de Resolución N° 100 0/08, en la cual 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 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:

“(...) 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.”

Esta concepción de evaluación se encuentra íntimamente ligada al desarrollo de los procesos de aprendizaje. El conjunto de acciones que se llevan a cabo durante los procesos de enseñanza tiende a influir sobre las acciones de los/as alumnos/as. Una de las maneras de influir sobre las acciones de aprender consiste en ofrecer información y valoración sobre la marcha de dichas acciones. Esta forma de influencia en las acciones de aprendizaje es la evaluación formativa y su propósito principal es la regulación. Evaluación formativa e intervención pedagógica actúan en forma conjunta en esta regulación.

Desde el constructivismo, la evaluación formativa es la que ha recibido mayor atención y se inscribe en el marco de la pedagogía diferenciada, es decir, se constituye como una ayuda pedagógica que se diversifica y adecúa a la individualidad del proceso de aprendizaje de los/as alumnos/as. De esta manera, se reconocen diferentes necesidades y ayudas en el proceso de aprender de los/as diferentes alumnos/as. De acuerdo con Perrenoud (1999), el carácter formativo de la evaluación está asociado con el propósito de participar en la regulación del aprendizaje, es decir, de cooperar con los alumnos en sus actividades de aprendizaje.

Esta cooperación se evidencia al adaptar el ritmo y tipo de ayuda y al ofrecer información a los/as alumnos/as sobre sus producciones, progresos y dificultades. Una adecuación de la ayuda a las necesidades de aprendizaje que no es homogénea, pero tampoco totalmente

diversa, y que se realiza de manera constante, no segmentada, durante el desarrollo del proceso de aprendizaje. Una ayuda que debe procurar una ampliación de las intervenciones docentes para lograr que los/as alumnos/as aprendan.

De esta manera, en forma continua tanto el docente como el/la alumno/a tienen que obtener información y valorar la coherencia entre lo que se enseña y lo que se produce para tomar decisiones sobre posibles cambios. Por un lado, le permite al alumno/a identificar lo que ha aprendido, apreciarlo y tomar decisiones sobre si le es útil incorporar los nuevos datos y formas de razonar, hacer o hablar. Por el otro, el docente evalúa qué sucede, cómo los/as alumnos/as razonan y actúan en el aula y toma decisiones sobre qué situaciones didácticas, qué actividades y qué le propone a los/as alumnos/as para superar las dificultades y así construir saberes.

Desde una visión constructivista, en el aula el/la docente planifica ciertas acciones de enseñanza que orientan la realización de determinadas producciones y propician la construcción de saberes que contemplan intenciones educativas. Es decir, organiza actividades y tareas para que el/la alumno/a 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.

Tanto el docente como el alumno necesitan tener conocimiento de la eficacia y pertinencia de las actividades y producciones llevadas a cabo. Dicha información le servirá no sólo al docente para organizar su intervención y realizar los cambios correspondientes sino también al alumno para monitorear la pertinencia y la dirección de sus esfuerzos y para realizar las adecuaciones necesarias. De esta manera, 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.

Este Diseño para el Bachiller en Lengua Extranjera Inglés, al igual que en los Diseños Curriculares para el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado, 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 tal fin, el/la docente tendrá que elaborar los criterios de evaluación para evaluar la escucha y el habla en el espacio curricular Lengua Oral, la lectura y la escritura en el espacio Lengua Escrita y las cuatro macro-habilidades en forma integrada para los espacios de Inglés en la Sociedad y Proyecto de Investigación e Inserción Comunitaria que respondan no sólo a los lineamientos de acreditación del presente Diseño sino también a los saberes y propósitos 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 en forma procesual.

Así lo establece la Resolución N° 1000/08-C.P.E., que regula todo lo relacionado sobre la evaluación para las escuelas de la Transformación, en el siguiente párrafo:

“2. El o los docentes generarán en forma permanente estrategias didácticas, que tiendan a superar las dificultades que se evidencien en los aprendizajes, lo que implica contemplarlas como parte del proceso y no instancias al finalizar el trimestre. Los docentes promoverán en sus alumnos diversidad de producciones, tanto de realización individual como grupal, de modo tal que se asegure la riqueza y variedad de estrategias y oportunidades de puesta en acción de los saberes. (...)

5. 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. (...)

7. 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. El o los docentes a cargo del espacio curricular son los encargados de comunicar la información sobre el proceso del 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 construcción armónica e integrada de los cuatro componentes de la competencia comunicativa (el gramatical, el socio-lingüístico, el discursivo y el estratégico) y el uso estrategias de aprendizaje para favorecer en los/as alumnos/as el uso del idioma como interlocutores activos/as y autónomos en situaciones de comprensión y producción orales y escritas significativas y contextualizadas. Por lo tanto, 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. Tanto para los espacios de Lengua Oral y Lengua Escrita se diseñarán instrumentos que involucren las macro-habilidades específicas de cada espacio, siempre evaluando el desarrollo de cada una de ellas con igual profundidad con la que fueron trabajadas durante el desarrollo de las clases. Es decir, si en Lengua Escrita se realizaron actividades como una crítica a partir de la lectura y análisis de un cuento, la evaluación debe ser sobre la escritura de una crítica o brindar opinión sobre situaciones, personajes, conflictos, ideologías, contexto histórico y socio-cultural a partir de la lectura de un nuevo cuento corto o el reanálisis de uno ya trabajado. De esta manera, la comprensión y la producción son evaluadas de igual manera que en desarrollo de dicha clase. Para los espacios Inglés en la Sociedad y Proyecto de Investigación e Inserción Comunitaria es preciso que la evaluación se corresponda al tipo de actividades que se realizan como parte de la planificación áulica y requiera la aplicación de aquellos saberes, estrategias y funciones utilizadas durante el desarrollo de la unidad didáctica o proyecto. Así pues, instrumentos tales como 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, son adecuados para realizar una evaluación apropiada de acuerdo con la concepción de evaluación mencionada. 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 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.

Mapa Curricular

Disciplinas – Talleres – Seminarios	4to	5to
Formación General		
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
Formación Específica		
Espacios curriculares específicos: Lengua Oral Lengua Escrita Inglés en Sociedad	4hs/c 4hs/c 4hs/c	
Proyecto de investigación e inserción comunitaria y seminario epistemológico		6hs/c
Espacio curricular síntesis de los Saberes estructurantes del campo de conocimiento: Inglés en Sociedad		4hs/c
Taller de alumnos: Espacio de reflexión y construcción de proyectos futuros.		3h/c
Inglés	3hs/c	3hs/c
	38hs/c	38 hs/c

FORMACIÓN ESPECÍFICA

CUARTO AÑO

La Orientación cuenta con una carga horaria de 15 horas cátedra en este año distribuidos en los siguientes cuatro espacios curriculares:

- I. **Inglés (con propósitos específicos): 3hs cátedra**
- II. **Lengua Oral: 4hs cátedra**
- III. **Lengua Escrita: 4hs cátedra**
- IV. **Inglés en la Sociedad: 4hs cátedra**

A continuación se desarrollará cada espacio curricular.

I. INGLÉS (con propósitos específicos- ESP)

1. Fundamentación

Este espacio continúa trabajando con un enfoque comunicativo iniciado en el Ciclo Básico pero con ejes temáticos centrados en la especificidad de la Orientación y de los otros

espacios curriculares de la Formación General del Bachiller. Esto implica que los procesos de enseñanza se orienten y articulen con los otros espacios curriculares para que la lengua extranjera inglés sirva como instrumento de ingreso y acceso a saberes específicos de los otros espacios curriculares. Principalmente se focalizará en el desarrollo de las habilidades receptivas, la escucha y la lectura, desde un enfoque de comprensión basado en estrategias. El propósito es que el alumno alcance una comprensión estratégica de textos auténticos, orales y escritos. La metodología de este espacio es común a la que se realiza en el espacio curricular “Inglés”, en la Formación Específica, de las demás Orientaciones. Cabe aclarar que en esta Orientación este trabajo se verá enriquecido por los saberes construidos en los demás espacios curriculares y permitirá profundizar el análisis de la lengua en todos sus aspectos.

Este espacio curricular se encuentra desarrollado de manera más detallada en el Diseño de Inglés para el Ciclo Orientado. Se recomienda su lectura en profundidad.

II. LENGUA ORAL

1. Fundamentación

Este espacio cuenta con una carga de cuatro horas debido a que se considera esencial que los/as alumnos/as, del mismo modo que un aprendiente de la lengua materna, estén expuestos al idioma con la mayor frecuencia posible, es decir, que reciban *input*. Estar expuestos a la lengua extranjera en forma periódica permite verla en su totalidad y analizar, de manera más o menos consciente, el funcionamiento de diferentes aspectos de la misma. Por esto resulta fundamental exponer a los/as alumnos/as al idioma en diferentes situaciones tanto en el contexto áulico, a partir de las instrucciones y/o explicaciones del docente e interacciones con sus pares, como en las diferentes tareas comunicativas que deba resolver a través de la escucha y/o del habla con el análisis y la producción de diferentes tipos discursivos. Respetar esta metodología de trabajo requiere un tiempo de desarrollo que necesariamente implica que el docente pueda atender las necesidades grupales e individuales. Ésto le posibilitará monitorear el proceso de aprendizaje y hacer las devoluciones pertinentes a cada una de las prácticas específicas para facilitar la construcción de futuros aprendizajes. Este espacio se refiere al aprendizaje del inglés como lengua de comunicación internacional oral tanto en sus procesos de comprensión como de producción.

2. Consideraciones metodológicas

El proceso de enseñanza en la comprensión y producción de textos orales debe articular con el tratamiento de temas, problemáticas y situaciones comunicativas que se asemejen a prácticas sociales reales de la lengua oral de los contextos socio culturales de los/as estudiantes y también a aquellos esperables en el mundo laboral o de estudios superiores, en las cuales tendrán que desenvolverse al finalizar su trayecto por la Escuela Secundaria Rionegrina. Se continúan trabajando, profundizando y consolidando los saberes construidos durante el Ciclo Básico. En el mismo se propicia el desarrollo de la comprensión y la producción en forma asimétrica ya que en el uso comunicativo natural, y por ende en el proceso de aprendizaje, la comprensión exitosa funciona como disparador de procesos naturales de adquisición y siempre aventaja a la producción. En el Ciclo Orientado se deberá favorecer el desarrollo paulatino tanto de la comprensión como de la producción de manera equilibrada.

La reflexión metalingüística y la sistematización de la lengua oral comprenderán los aspectos macro-lingüísticos del uso de la lengua, los aspectos micro-lingüísticos, es decir, los exponentes, y el análisis de las posibles formas de aprender y de los diferentes estilos

cognitivos, que se realizará en forma integrada con la enseñanza de la lengua. Sin embargo, la reflexión y la sistematización de los exponentes gramaticales no deben ser fines en sí mismos ni deben interferir con el proceso natural de aprendizaje ya que el fin último es el desarrollo de la competencia comunicativa, en particular la competencia estratégica. Aunque la reflexión y la corrección significativas cumplen un rol decisivo para poder avanzar en el desarrollo lingüístico, se debe recordar que en el proceso de aprendizaje de una lengua es frecuente encontrar una variedad de formas lingüísticas que coexisten. Esto lo denominamos interlengua, la cual se compone tanto de formas gramaticales como del uso no correcto de ciertos exponentes que son siempre el resultado de la aplicación de reglas por parte del/la alumno/a en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. La reflexión intercultural se focalizará en desarrollar el respeto y el diálogo sustantivo con las diferentes realidades y expresiones sociales, culturales, religiosas y étnicas. La reflexión metacognitiva estará orientada al monitoreo de los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes, a la toma de conciencia sobre qué saberes se están construyendo y de qué manera.

Por lo expuesto anteriormente, se propone abordar el habla y la escucha de textos no graduados apropiados al nivel de los/as alumnos/as tanto para desarrollar destrezas lingüísticas como habilidades comunicativas.

La forma de trabajo de este espacio debe basarse teniendo en cuenta el enfoque propuesto anteriormente en el apartado *Consideraciones Metodológicas* del Bachiller en Lengua Extranjera Inglés. Se recomienda su análisis en profundidad para lograr alcanzar los propósitos para este espacio curricular.

De acuerdo con este enfoque, 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 y producción de textos orales en la lengua extranjera se propone la enseñanza de diversos aspectos que conforman el lenguaje oral, es decir, la entonación y sus componentes y fenómenos que sugieren significados y sentidos específicos y sutiles más allá de la selección de las palabras o frases que se utilicen. Estos mismos se describen en profundidad en el apartado *El rol de la entonación en la comprensión y producción de textos orales* del Diseño Curricular de Inglés en el Ciclo Orientado. Se sugiere su lectura y análisis.

Debido a la especificidad de cada macro-habilidad dentro de Lengua Oral, se considera necesario establecer propósitos específicos para cada una de ellas.

2.1. La escucha

Existen dos maneras de abordar la escucha: como destreza lingüística y como habilidad comunicativa. Se propiciará el desarrollo de la escucha como habilidad comunicativa, lo que implica un análisis global, que incluye los aspectos comunicativos del texto, y también integra los lingüísticos específicos en relación con el contexto. Se pretende lograr la formación de oyentes hábiles en situaciones de comunicación habitual y con la capacidad de desenvolverse en diferentes situaciones no previstas empleando medios lingüísticos y no lingüísticos para la comprensión de diferentes formatos textuales y registros de la lengua y la construcción de significados. Para lograr dicho propósito es necesario el uso sistemático de la lengua extranjera en el aula tanto por parte del/la docente como de los/as estudiantes, complementando esta metodología con exposición a diferentes dialectos de la lengua extranjera y la inclusión sistemática y continua de estrategias que permitan reconocer, analizar y evaluar los discursos orales de distintas disciplinas provenientes de variadas fuentes. Esto permitirá decodificar diferentes formatos de textos orales y extraer e inferir significados más sutiles a partir del análisis de la manera en que la información es presentada respecto de aspectos como la entonación, el uso de expresiones referenciales, la elección de ítems léxicos y el análisis del ordenamiento de la información.

2.1.1. Propósitos específicos

A los propósitos generales del Bachiller se suman los siguientes:

-Elaborar hipótesis del contenido de un texto a partir de inferir características salientes y específicas del formato de diferentes tipos textuales

-Reconocer, analizar y evaluar discursos orales de diferentes fuentes (medios masivos de comunicación: noticieros, publicidades, documentales, series, comentarios, clases, informes, entrevistas, etc.) sobre diferentes temas (vida cotidiana, avances científicos, descripciones, política, sociedad, etc.)

-Interpretar textos orales de estructura compleja a partir de la realización de consignas secuenciadas tanto para la comprensión global del significado del texto como para la obtención de información específica

-Inferir información a partir de pistas lingüísticas (morfológicas, sintácticas y fonológicas), discursivas, paratexto para extraer significados sutiles a partir de la manera en que se presenta la información

-Desarrollar la comprensión y análisis crítico de una amplia gama de textos orales 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

-Analizar similitudes y diferencias entre variedades de la lengua extranjera que puedan actuar como barreras en la comprensión de textos orales para así facilitar la extracción de significados

2.2. El habla

Al igual que para la *Escucha* también es posible abordar el habla como destreza lingüística y como habilidad comunicativa. Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben encauzarse hacia la fluidez instrumental, que es la que permite al alumno/a concretar su propósito comunicativo en la inmediatez de la situación comunicativa real, lo que supone el desarrollo de estrategias efectivas de comunicación. Para interactuar de manera efectiva en diferentes contextos comunicativos, es necesario desarrollar un lenguaje oral elaborado, con riqueza lexical, conexiones lógicas, variedad de recursos teóricos y las estrategias discursivas que se adecuen a diferentes contextos. Esto requiere la provisión de contextos adecuados y variados, una secuenciación de actividades de producción que exijan la resolución de diferentes tareas comunicativas no sólo para asegurar la práctica de los diferentes exponentes lingüísticos sino para sistematizar diferentes estrategias que les permitan a los/as estudiantes mantener la comunicación en aquellas situaciones en las cuales no dispongan de los conocimientos lingüísticos requeridos. Las falencias fonológicas y gramaticales deben ser medidas en términos del relativo éxito o fracaso de la consecución del propósito comunicativo atendiendo a una pronunciación de inteligibilidad internacional. Las hipótesis incompletas o erróneas en la *interlengua* y la interferencia entre la lengua extranjera y la materna deberá interpretarse como un proceso inevitable motivo de instancias de nuevas confrontaciones y aprendizajes.

2.2.1. Propósitos específicos

A los propósitos generales del Bachiller se suman los siguientes:

-Presentar y secuenciar información, ejemplificar, expresar y fundamentar opiniones, refutar y contra-argumentar, formular hipótesis, adecuar el discurso a la audiencia o contexto de situación.

-Producir fórmulas sociales de uso cotidiano apropiadas para el nivel de los/as alumnos/as y el contexto de situación y su respectivo vocabulario (saludos, apertura y cierre de diálogos más complejos, intercambio de turnos, pedidos, pedir ayuda, ofrecimientos, agradecimientos, pedidos de disculpas, uso de conectores y patrones de entonación de mayor complejidad, solicitar información sobre significado/ ortografía/pronunciación).

-Analizar el ordenamiento de la información de diferentes tipos textuales y organizar la producción de acuerdo con el formato textual haciendo uso de conectores discursivos y elementos de cohesión frecuentes en el discurso oral.

-Interactuar con el/la docente y compañeros/as utilizando expresiones adecuadas al contexto para la resolución de diferentes tareas comunicativas.

-Monitorear la propia producción y adecuarla al propósito comunicativo respecto del uso preciso de entonación, vocabulario y estructuras gramaticales a fin de transmitir significados con mayor precisión.

- Adoptar una variedad dialectal estándar de la lengua extranjera de inteligibilidad internacional para desenvolverse en contextos diversos.

3. Organización de 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- eje organizador

El objetivo de inteligibilidad internacional implica desarrollar en los/las alumnos/as la habilidad de comunicarse utilizando la lengua extranjera equilibrando la comprensión con la producción. Para esto es necesario el desarrollo de la competencia comunicativa. La Lengua Oral se desarrolla a través de las dos macro-habilidades lingüísticas propias, la Escucha y el Habla.

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) Reflexión sobre la lengua extranjera inglés:

- Desarrollo de la reflexión metalingüística para la identificación de particularidades de la lengua extranjera para la identificación, análisis y comprensión de las particularidades del funcionamiento de la lengua extranjera y la lengua materna.

c) Ejes transversales

Proponemos los siguientes ejes transversales que cruzarán con 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

En este espacio diversos saberes se asemejan a los planteados para el Espacio Inglés (con propósitos específicos). La diferencia entre ambos está dada por el nivel de complejidad, producción e integración que se espera los/las alumnos/as realicen en cada uno de estos espacios. Mientras que el desarrollo de la lengua oral en el espacio mencionado responde a necesidades comunicativas más simples, sobretodo en la producción, en este espacio se espera que los/as alumnos/as construyan saberes más complejos y realicen un análisis de la lengua más profundo en cada uno de sus componentes. Respecto de la comprensión vale recordar que los/as alumnos/as utilizan los saberes construidos con el fin de facilitar la comprensión de textos auténticos, es decir, que los mismos contribuyen a la reflexión metalingüística y metacognitiva del lenguaje que los/as alumnos/as necesitan realizar y la mayor parte de los saberes no forman parte de sus habilidades productivas en el lenguaje, hecho que sí se espera para este espacio.

-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 y como herramienta de comunicación en ámbitos formales e informales

-Realizar actividades que impliquen el trabajo con docentes y pares.

-Valorar el trabajo grupal como contexto de aprendizaje.

La escucha:

- Desarrollar y utilizar estrategias para la resolución de actividades que involucren tanto el razonamiento y obtención de información como la resolución de dificultades previo, durante y posterior a la escucha para 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) 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)

El habla:

- Adecuar fórmulas sociales de apertura y cierre a distintos contextos de situación para la interacción y comunicación efectiva de significados.
- Producir diferentes tipos de textos orales explicativos, descriptivos, narrativos y argumentativos 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/as alumnos/as 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-corrigerse, etc.

3.3. Tabla de contenidos

		- Desarrollo de la competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del crítico y creador
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Desarrollo de la Lengua Oral	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito. -Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (diálogos, conferencias, presentación de noticias, publicidades, documentales, series de televisión, canciones, etc.) -Reconocer tipos textuales a partir del para-texto, sonidos y ruidos de fondo para un primer acercamiento global al tipo de significado e información que aportan -Predecir el tipo discursivo y el tipo de información a partir de las pistas obtenidas durante el análisis del para-texto, sonidos y ruidos de fondo. -Inferir el posible ordenamiento de la información a partir la estructura del texto oral obtenida durante el trabajo de pre-escucha. -Identificar y seleccionar palabras transparentes, conocidas y cognados -Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales -Relacionar el tipo de información que se espera encontrar en distintas secciones del texto oral -Asociar aspectos fonológicos como prominencia, ritmo, acentuación, desacentuación y entonación y el tipo de información que aportan -Analizar similitudes y diferencias rítmicas entre la lengua extranjera y la materna -Identificar las palabras acentuadas en un texto oral -Analizar el aporte que la acentuación y desacentuación de ciertas palabras brinda a la construcción global y gradual de significados durante la escucha. -Relacionar fenómenos como la desacentuación y la reacentuación y su contribución a la construcción de significado independientemente del significado particular de cada palabra. -Utilizar la entonación y el significado que se asocia a distintos tonos (tonos de cierre y tonos de continuidad) -Reconocer elementos tales como marcadores cohesivos y relaciones referenciales y/o semánticas (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Identificar el uso y comprender el valor restrictivo que “fillers” tales como fórmulas de parafraseo, etc. poseen en la estructura comunicativa -Reconocer diferencias generales en la pronunciación de diferentes dialectos y variedades del inglés 		
	Escucha			

		-Asociar diferentes estilos discursivos a sus características particulares con respecto a velocidad de producción, uso de contracciones y registro
--	--	--

		- Desarrollo de la pensamiento competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del crítico y creador
El Inglés en el currículum como lengua extranjera de inteligibilidad internacional y por su valor instrumental y formativo	Reflexión sobre la lengua extranjera	<p>Reflexión sobre la contribución del uso y la forma de la lengua extranjera a la construcción de significado respecto de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -cognados verdaderos y falsos -expresiones deícticas (temporales, locativas, cuantificativas y pronombres y determinantes), referencia anafórica y catafórica. -procesos fonológicos asimilación, fusión y elisión -la entonación como medio para decodificar mensajes e intenciones (acentuación, desacentuación, reacentuación, énfasis, contraste, diferencias en selecciones tonales) -cambios en la estructura oracional: voz pasiva en tiempos verbales simples (presente, pasado, futuro, presente y pasado perfecto) -discurso directo e indirecto en oraciones declarativas e interrogativas, diferentes verbos elocutivos y sus tiempos verbales -pistas morfológicas léxicas derivativas (-ly, -al, -ful, -less, -ness, etc.), flexivas (-ed, -ess, -s, etc.) y composición (<i>noun+noun, adjective+noun, noun+verb, verb+noun</i>) -la frase nominal (complementos y modificadores) - la estructura de la oración y sus relaciones cohesivas: ejemplificación, hiperonimia, hiponimia, sinonimia, antonimia, secuenciación, contraste, adición, elección y razón-resultado -cláusulas relativas restrictivas y no restrictivas -estructuras condicionales del tipo cero, uno, dos y tres -cláusulas subordinadas complemento del verbo -nociones y restricciones semánticas del tiempo presente, presente en proceso, presente perfecto, futuro y pasado -expresiones que indiquen obligación, probabilidad, intención, pedidos, consejo, comparación -asociación de vocabulario de un determinado campo semántico al significado global de un texto 		

	<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 oral a la comprensión y producción, por ejemplo, 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 Estrategias de Aprendizaje).</p>
--	--

		- Desarrollo de la pensamiento competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del crítico y creador
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Desarrollo de la Lengua Oral	<p>-Utilizar una pronunciación y acento de inteligibilidad internacional</p> <p>-Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación.</p> <p>- Expresar matices sutiles de significado utilizando diferentes patrones de entonación</p> <p>-Reconocer aquellos fonemas que por sus similitudes pueden ocasionar confusión en la interpretación de ciertas palabras y seleccionar aquel que sea correcto</p> <p>-Hacer uso de estrategias de compensación tales como <i>fillers</i>, parafraseo, pedidos de aclaración, etc.</p> <p>-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)</p> <p>-Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)</p> <p>-Lograr precisión en el uso de vocabulario apropiado al contexto de situación</p> <p>-Reconocer las características principales y el formato particular de textos descriptivos, informativos, explicativos, narrativos y argumentativos</p> <p>-Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)</p> <p>-Regular las emociones, motivaciones y actitudes al momento de interactuar con compañeros/as y docentes</p>		
	Habla			

3.4. Lineamientos de Acreditación

- 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 un análisis crítico y comparativo entre la lengua materna y la lengua extranjera para 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.
- Realizar autocorrecciones y monitorear su propio proceso de aprendizaje para lograr un mayor grado de autonomía.

La escucha

- Comprender distintos tipos de textos orales auténticos de complejidad creciente relacionados con la Orientación y temas de interés y extraer las ideas principales y secundarias aplicando diferentes estrategias.
- Inferir el significado de palabras y expresiones a partir del contexto oral y transferir y/o adaptar el significado de aquellas ya conocidas a nuevos contextos.
- Reconocer patrones de pronunciación y entonación sencillos del inglés de inteligibilidad internacional.
- Relacionar las distintas estructuras gramaticales y el vocabulario a su función comunicativa en tareas de comprensión.
- Buscar información en Internet para su posterior procesamiento y utilización en el aula.

El habla

- 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.
- Producir textos orales 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 pronunciación y entonación).
- Participar e interactuar en situaciones relacionadas con distintos temas expresando comprensión, intercambiando opiniones, ideas y sentimientos utilizando fórmulas (*formulaic speech*) que permitan el intercambio tanto en forma grupal como individual y evidenciando el conocimiento de los cuatro componentes de la competencia comunicativa.
- 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 y transmitir 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 en tareas de producción.

III. LENGUA ESCRITA

1. Fundamentación

En este espacio se propone el aprendizaje de la lengua escrita, tanto en el proceso de comprensión como en el de producción. Se propicia el desarrollo de la comprensión como impulsora del desarrollo lingüístico y comunicativo. La lengua escrita es una ruta de acceso a saberes formalizados, a otras concepciones de mundo, de la cultura y de la sociedad, así como a la resolución de tareas. El acceso y análisis del lenguaje escrito contribuye al desarrollo de operaciones intelectuales tales como la formación y activación de esquemas cognitivos, elaboración de inferencias, jerarquización de la información e integración conceptual. Para dicha concreción, el lector y el escritor necesitan conocer los códigos propios del lenguaje escrito, los patrones de la organización de la información ya que en la lengua escrita los múltiples recursos de apoyo a la comprensión son diferentes a los utilizados en la lengua oral.

2. Consideraciones Metodológicas

El texto escrito constituye una herramienta con la cual cada lector y escritor interactúa según el sentido y la intencionalidad que le adjudique al mismo. El discurso escrito no es una representación del discurso oral. Cada uno de ellos cumple sus propósitos comunicativos y se manifiesta de manera diferente en sus contextos de uso según el grado de formalidad requerida y con la dinámica propia de cada tipo de discurso. Debido a que la lengua escrita no implica el procesamiento en tiempo real de la lengua oral es preciso desarrollar la capacidad de reflexión funcional sobre los recursos lingüísticos y comunicativos ya desarrollados con el fin de optimizarlos e incorporar los nuevos al uso activo tanto sea para su uso receptivo como productivo. Se busca que los/as alumnos/as logren un uso comunicativo razonablemente fluido y eficaz pero con posibilidades de autocorrección. Sin embargo, es preciso puntualizar que la reflexión y la sistematización no deben ser fines en sí mismos ya que el fin es el desarrollo de la competencia comunicativa. Se debe posibilitar la reflexión y sistematización de los aspectos macro-lingüísticos del uso de la lengua, los aspectos micro-lingüísticos, los exponentes y el análisis de los estilos de aprendizaje y las posibles formas de aprender para optimizarlas en forma integrada con la enseñanza de la lengua. Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera es frecuente encontrar una variedad de formas lingüísticas incompletas que coexisten que es preciso respetar y orientar ya que responden a la construcción por parte del alumno/a del sistema lingüístico de la lengua meta. Ésto se denomina interlengua, la cual se compone tanto de formas gramaticales como del uso no correcto de ciertos exponentes que son siempre el resultado de la aplicación de reglas por parte del/la alumno/a en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. A la vez, se debe favorecer la reflexión intercultural que consiste en desarrollar el respeto y el diálogo sustantivo con las diferentes realidades y expresiones sociales, culturales, religiosas y étnicas a partir de los textos con los que se trabaje. También en distintos momentos del trabajo áulico es deseable realizar actividades que propicien reflexión metacognitiva que favorezca el monitoreo de los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes y la toma de conciencia sobre qué saberes se están construyendo y de qué manera.

La forma de trabajo de este espacio debe tener en cuenta el enfoque propuesto anteriormente en el apartado *Consideraciones Metodológicas* del Bachiller en Lengua Extranjera Inglés. Se recomienda su análisis en profundidad para lograr alcanzar los propósitos para este espacio curricular. Del mismo modo, se propone la lectura del apartado

sobre *Estrategias de Aprendizaje* desarrollado en el Diseño Curricular de Inglés para el Ciclo Orientado.

De acuerdo con este enfoque, se espera que los/las alumnos/as logren un desempeño eficiente en todas las áreas implicadas en la decodificación y construcción de significados en textos escritos. Para favorecer el desarrollo de la comprensión y producción de los mismos se propone la enseñanza de diversos componentes que conforman el lenguaje escrito partiendo siempre de las funciones comunicativas y a partir de ellas derivar los aspectos sintácticos, morfológicos y/o discursivos que nos permiten expresarlas de manera más apropiada.

Debido a la especificidad de cada macro-habilidad dentro de Lengua Escrita, se considera necesario establecer propósitos específicos para cada una de ellas.

2.1 La lectura

El desarrollo de la comprensión lectora en cualquier lengua involucra la puesta en marcha de una serie de estrategias cognitivas, comunicativas y lingüísticas que son perfectamente transferibles de una lengua a otra. Leer, entonces, en cualquier lengua, implica hacer un aporte enriquecedor a las otras.

El proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto-comprensión en la lengua extranjera tendrá como objetivos el aprendizaje de contenidos disciplinares y el desarrollo de la lectura crítica y la autonomía. Se realizará una práctica intensa en la lectura de textos no graduados de diferente complejidad y extensión, pertenecientes a diferentes discursos sociales fomentando el desarrollo de la lectura como habilidad comunicativa. El texto deberá ser enfocado como un objeto susceptible de análisis. La lectura analítica de un texto implica el desarrollo del repertorio léxico, la capacidad de analizar los mecanismos de construcción de los discursos y de relacionar el texto con su contexto de recepción y de producción. Se esperará que los/as alumnos/as progresivamente reconozcan aquellas estrategias que les permitan deducir los diferentes tipos de significado que el texto aporta y/o sugiere y aquellas que les permitan organizar correctamente el texto a producir.

Se deberá exponer a los/as alumnos/as a diferentes tipos textuales y se incluirá también el estudio y análisis de textos literarios (cuentos, novelas, piezas de teatro) siempre relacionando la literatura con el contexto socio-cultural, económico y político de producción. La lectura de textos literarios es muy importante ya que expone a los/as alumnos/as a una gran variedad de posibilidades discursivas y facilita el conocimiento de otros pueblos, su historia, sus costumbres, sus valores, permitiendo desarrollar la curiosidad por la diversidad y un mejor entendimiento y respeto por otras culturas.

2.1.1 Propósitos específicos

A los propósitos generales del Bachiller en Lengua Extranjera Inglés se suman los siguientes:

-Elaborar hipótesis del contenido de un texto a partir de inferir características salientes y específicas del formato de diferentes tipos textuales para facilitar la extracción de ideas principales y contenidos específicos.

-Identificar marcas paratextuales (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.

-Relacionar el contenido del texto con los conocimientos previos y de otros espacios curriculares para favorecer la comprensión y reconocer significados más sutiles y/o específicos.

-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.).

-Buscar información en materiales de referencia como diccionarios monolingües, enciclopedias, Internet, etc., a fin de utilizarlos como soporte en la comprensión según el tipo de información que se necesite clarificar.

-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.

-Comparar similitudes y diferencias lingüísticas, lexicales y culturales entre la lengua materna y extranjera como medio para resolver dificultades en la comprensión.

-Reconocer, analizar y evaluar diferentes tipos textuales de acuerdo a los siguientes ejes: fuente, función discursiva, registro, posible lector, etc. para inferir el propósito discursivo, las ideas subyacentes, entre otros, y realizar una lectura más crítica.

-Interpretar textos escritos de estructura compleja a partir de la realización de consignas secuenciadas a fin de lograr una lectura más profunda.

-Desarrollar la comprensión y análisis crítico de una amplia gama de textos escritos auténticos vinculados con la realidad personal, social y de los distintos espacios curriculares a través del uso de estrategias y recursos de comprensión que permitan el reconocimiento de sus finalidades, usos y contextos pertinentes.

-Inferir diferentes tipos de información a partir del uso de diferentes estrategias que permitan la extracción de información específica y significados más sutiles como por ejemplo ideología del escritor.

-Analizar similitudes y diferencias entre variedades de la lengua extranjera que puedan actuar como barreras en la comprensión de textos escritos para así facilitar la extracción de significados.

2.2 La escritura

Al igual que en el Habla su enseñanza puede orientarse como destreza lingüística y como habilidad comunicativa. La escritura como habilidad comunicativa es un proceso, constructivo e interactivo que implica la lectura y se alimenta de ella, así como de la escucha y el habla. En este espacio curricular los procesos de enseñanza y aprendizaje deben estar dirigidos hacia la fluidez instrumental, que es la que permite al alumno/a concretar su propósito comunicativo. El desarrollo de la escritura debe alentar la expresión personal, atendiendo no sólo al producto final sino también al proceso de construcción del mismo. Ésto implica que el acto de escribir consiste en un conjunto de procesos recursivos de ida y vuelta que son posibles por el carácter diferido y controlado propio de esta forma de comunicación. Es de vital importancia el desarrollo de estrategias que faciliten la composición, como la generación de ideas, planificación de la estructura del texto, elaboración de borradores, edición y corrección, hasta lograr coherencia, cohesión, adecuación de forma, organización, estilo, léxico y precisión gramatical. Es preciso desarrollar la capacidad de reflexión funcional sobre los recursos lingüísticos y comunicativos ya desarrollados con el fin de optimizarlos, e incorporar los nuevos al uso

activo, que muchas veces permanecen en el modo receptivo. Con tal fin, deberán proveerse espacios de escritura que den lugar tanto a la producción de carácter sistemático-formalizado como la producción de carácter creativo, en situaciones comunicativas concretas producto de la interacción con el docente y entre pares que permitan evaluar la relación texto-contexto (participación en blogs, envío de emails, notas, etc). La reflexión y sistematización comprenderá los aspectos macro-lingüísticos del uso de la lengua, los aspectos micro-lingüísticos, es decir, los exponentes, y el análisis de las posibles formas de aprender y de los diferentes estilos cognitivos. Se sistematizará la escritura de textos tanto informativos como argumentativos.

2.2.1 Propósitos específicos

A los propósitos generales del Bachiller en Lengua Extranjera se suman los siguientes:

-Redactar textos escritos 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) en forma autónoma.

-Expresar y fundamentar opiniones, refutar y contra-argumentar, formular hipótesis con el fin de adecuar el discurso a un propósito determinado, a la audiencia y al contexto de situación.

-Analizar el ordenamiento de la información de diferentes tipos textuales y organizar la producción de acuerdo con el formato textual haciendo uso de conectores discursivos y elementos de cohesión.

-Organizar y elaborar textos con complejidad creciente y planificar sus partes de acuerdo al formato específico (elaborar gráficos, expresar argumentos, resumir textos descriptivos y explicativos, dar instrucciones, defender argumentos, expresar opiniones, explicar procesos, narrar eventos, escribir emails, cartas formales e informales, invitaciones).

-Monitorear la propia producción a fin de que sea apropiada al propósito comunicativo respecto del registro, formato textual y función discursiva.

-Organizar ideas en párrafos con coherencia y cohesión haciendo uso de marcadores cohesivos, expresiones referenciales y vocabulario y estructuras apropiados al tipo textual para lograr mayor precisión en la expresión de significados, ideas e intenciones.

-Manejar las convenciones ortográficas y de puntuación para organizar y presentar un texto con coherencia y de acuerdo al contexto de situación.

-Adoptar una variedad dialectal estándar de la lengua extranjera de inteligibilidad internacional para poder comunicarse eficazmente en diferentes contextos.

3. Organización de 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- eje organizador

El objetivo de inteligibilidad internacional implica desarrollar en los/las alumnos/as la habilidad de comunicarse utilizando la lengua extranjera equilibrando la comprensión con la producción. Para esto es necesario el desarrollo de la competencia comunicativa. La Lengua Escrita se desarrolla a través de sus dos macro-habilidades lingüísticas la Lectura y la Escritura.

1) 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.

2) Reflexión sobre la lengua extranjera inglés:

- Desarrollo de la reflexión metalingüística para la identificación de particularidades de la lengua extranjera.
- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva para la identificación de qué y cómo se está aprendiendo. Desarrollo de estrategias de aprendizaje directas e indirectas

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

En este espacio diversos saberes se asemejan a los planteados para el Espacio Inglés (con propósitos específicos). La diferencia entre ambos esta dada por el nivel de complejidad, producción e integración que se espera los/las alumnos/as realicen en cada uno de estos espacios. Mientras que el desarrollo de la lengua escrita en el espacio mencionado responde a necesidades comunicativas más simples, sobretudo en la producción, en este espacio se espera que los/as alumnos/as construyan saberes más complejos y realicen un análisis de la lengua más profundo en cada uno de sus componentes. Respecto de la comprensión vale recordar que los/as alumnos/as utilizan los saberes construidos con el fin de facilitar la comprensión de textos auténticos, es decir, que los mismos contribuyen a la reflexión metalingüística y metacognitiva del lenguaje que los/as alumnos/as necesitan realizar y no forman parte de sus habilidades productivas en el lenguaje, hecho que sí se espera para este espacio.

-Respetar la propia cultura y manifestaciones culturales de otros países para afianzar su identidad como sujeto en el mundo.

-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, 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 a fin de 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 y como herramienta de comunicación en ámbitos formales e informales.

-Realizar actividades que impliquen el trabajo con docentes y pares para valorar diferentes modos de trabajo y seleccionar aquellos que resulten más adecuados dependiendo de la tarea.

La lectura:

- Desarrollar y utilizar estrategias macro-textuales y micro-textuales para la resolución de actividades que involucren la obtención de información y el razonamiento y la inferencia como la resolución de dificultades previo, durante y posterior a la lectura para la comprensión de textos escritos auténticos.

- Reconocer diferentes tipos de textos escritos y adecuar la modalidad de lectura al propósito y al tipo de texto.

- Identificar los elementos del contexto de situación y reconocer la manera en que estos modifican y condicionan la interpretación del 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) para facilitar la extracción de información relevante.

- Reconocer el tipo de información que los diferentes componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) aportan a la construcción de significados del texto y diferenciar el tipo de información o significado que cada uno de ellos permite inferir.

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.

- Reconocer el valor funcional y comunicativo de ciertas formulas sociales en diferentes tipos textuales y adecuar su uso al contexto de situación.

- Aplicar nociones de coherencia y cohesión para la correcta organización de ideas e información en diferentes tipos textuales: explicativos, descriptivos, narrativos y argumentativos y lograr resolver exitosamente una tarea comunicativa.

- 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.

3.3. *Tabla de contenidos*

		- Desarrollo de la pensamiento competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del crítico y creador
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Desarrollo de la Lengua Escrita	<ul style="list-style-type: none"> -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 -Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito - Identificar el cambio o la introducción de diferentes interlocutores al discurso -Analizar el uso de marcadores tipográficos y la elección de ítems léxicos particulares, etc. como indicadores de propósitos comunicativos particulares - Identificar marcadores cohesivos, inferir y analizar su contribución en la secuenciación y organización de la información en diferentes tipos textuales -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.) - Reconocer las características principales y el formato particular de textos descriptivos, informativos, explicativos, narrativos y argumentativos - Extraer la información relevante a partir de material no verbal presente en ciertos tipos discursivos (diagramas, ilustraciones, etc.) - Leer índices, resúmenes científicos, tablas, prefacios, etc., y reconocer la manera de abordar cada texto -Inferir la idea principal a partir de los significados obtenidos del análisis del para-texto y/o el título -Inferir el significado de vocabulario a partir del contexto en el que aparece teniendo en cuenta la polisemia que un término puede presentar 		
	Lectura			

-Reconocer el valor funcional que un texto presenta a la hora de construir nuevos saberes, obtener información y/o aprender de otras culturas

- Reconocer el aporte que diferentes marcadores cohesivos otorgan tanto a la interpretación del texto como a su organización textual

-Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y marcas morfológicas

-Buscar información en materiales de referencia como diccionarios, enciclopedias, Internet, etc.

-Identificar la oración tópico, las ideas soporte y/o ejemplos dados en las distintas partes del texto

-Comprender la organización sintáctica de estructuras complejas como frases nominales complejas, compuestos, subordinación, participios y frases preposicionales, coordinación entre otras

-Reconocer y utilizar aquellas pistas lingüísticas (auxiliares, modales, condicionales, tiempos y formas verbales, etc.) y discursivas (conectores que expresen diferentes relaciones semánticas: secuenciación de eventos, contraste, opinión del autor, etc.) que permitan obtener mayor especificidad en la información recabada en la primera aproximación al significado del texto

-Asociar diferentes pistas morfológicas (un-; mis-; dis-; -er; under-, etc.) y sus significados intrínsecos

-Lograr reconocer el referente de diferentes expresiones deícticas, sustituciones por términos sinónimos, hipónimos, hiperónimos, "superordinates" y antónimos y/o expresiones elípticas (omisión de ciertos constituyentes)

-Extraer el significado específico que diferentes tipos de discurso (directo e indirecto), uso de adjetivos, signos ortográficos aportan a la construcción de significado y establecer la intencionalidad del uso de los mismos por parte del autor del texto

		<ul style="list-style-type: none"> -Comprender las funciones discursivas de marcadores cohesivos como los de secuenciación (<i>first(ly), second(ly), then, next, finally, afterwards, after that, later, etc.</i>), contraste (<i>however, but, since, for, yet, nevertheless, nonetheless, etc.</i>), razón-resultado (<i>if, when, unless, whether</i>), ejemplificación (<i>like, such as, for instance/example, etc.</i>), elección (<i>either...or..., neither...nor...</i>), y asociarlos al contexto comunicativo (formal- informal) en el que resultan apropiados - Reconocer el valor funcional de un texto y evaluar sus aportes con respecto a otros textos que aborden la misma temática - Localizar e interpretar información retórica e ironía presentes en el texto - Reconocer y evaluar las presuposiciones que subyacen al texto e identificar aquellas pistas lingüísticas, ortográficas y/o discursivas que las permiten inferir - Reconocer y analizar frases idiomáticas y/o coloquiales relacionadas con el tema central del texto que puedan impedir la comprensión -Comparar similitudes y diferencias lingüísticas, lexicales y culturales entre la lengua materna y extranjera como medio para resolver dificultades en la comprensión
--	--	--

		- Desarrollo de la pensamiento competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del crítico y creador
El Inglés en el currículum como lengua extranjera de inteligibilidad internacional y por su valor instrumental y formativo	Reflexión sobre la lengua extranjera	<p>Reflexión sobre la contribución del uso y la forma de la lengua extranjera a la construcción de significado respecto de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -cognados verdaderos y falsos -expresiones deícticas (temporales, locativas, cuantificativas y pronombres y determinantes), referencia anafórica y catafórica. -cambios en la estructura oracional: voz pasiva en tiempos verbales simples (presente, pasado, futuro, presente y pasado perfecto) -discurso directo e indirecto en oraciones declarativas e interrogativas, diferentes verbos ilocutivos y sus tiempos verbales -pistas morfológicas léxicas derivativas (<i>-ly, --al, -ful, -less, -ness, etc.</i>), flexivas (<i>-ed, -ess,-s , etc.</i>) y composición (<i>noun+noun, adjective+noun, noun+verb, verb+noun</i>) -la frase nominal (complementos y modificadores) -la estructura de la oración y sus relaciones cohesivas: ejemplificación, hiperonimia, hipoñimia, sinonimia, antonimia, secuenciación, contraste, adición, elección y razón-resultado 		

<ul style="list-style-type: none">-cláusulas relativas restrictivas y no restrictivas-estructuras condicionales del tipo cero, uno, dos y tres-cláusulas subordinadas modificadores de toda la oración- nociones y restricciones semánticas del tiempo presente, presente en proceso, presente perfecto, futuro, pasado y pasado perfecto-expresiones que indiquen obligación, probabilidad, intención, pedidos, consejo, comparación- la estructura de la oración y sus relaciones cohesivas: ejemplificación, hiperonimia, hiponimia, sinonimia, antonimia, secuenciación, contraste, adición, elección, razón-resultado, causa-efecto, concesión-contraexpectación-asociación de vocabulario de un determinado campo semántico al significado global de un texto-diferencias y similitudes lingüísticas y culturales entre la lengua extranjera y la materna de los puntos mencionados- el análisis de los propios errores o errores ajenos-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 <i>Estrategias de Aprendizaje</i>).

		- Desarrollo de la competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento Crítico y creador
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Desarrollo de la Lengua Escrita	<ul style="list-style-type: none"> -Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación y al tipo textual -Organizar y elaborar textos de diferente complejidad y planificar sus partes de acuerdo al destinatario 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) -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) -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) - Reconocer la manera en que diferentes relaciones referenciales aportan mayor claridad a la producción del texto - Utilizar expresiones idiomáticas e islas de anclaje (<i>clusters and chunks</i>) para aportar precisión y autenticidad a la producción de textos -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados correspondientes a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Adecuar la producción escrita estructural y discursivamente al registro correspondiente, contexto y posible lector -Lograr precisión en el uso de vocabulario apropiado al área temática del texto, reconocer términos específicos asociados a la misma y establecer relaciones de hiperonímia, hiponímia sinonimia, “<i>superordinate</i>” -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación y al tipo textual - Utilizar signos ortográficos y modificaciones nominales más complejas (pre-modificación nominal: combinación nombre + nombre o adjetivo + nombre o subordinadas relativas - Seleccionar el tono con el que se desean expresar los significados y reconocer los estructuras, elementos discursivos y/o ortográficos que contribuyen a hacerlo - Lograr producciones que respondan al formato textual y contexto de situación en todos sus componentes (lingüísticos, discursivos, léxico, etc) - Realizar diferentes tipos de textos (verbales y no verbales) y respetar las convenciones en los mismos, no sólo con respecto a la organización y presentación de la información sino a las convenciones particulares de cada tipo textual, la tipografía, manera de enumerar, espaciado, uso o no de sangría, etc. 		
		Escritura		

3.4. Lineamientos de Acreditación

- Demostrar valoración y respeto por la lengua materna y la propia cultura como así también por el idioma extranjero inglés, otras lenguas y culturas.
- Respetar los diferentes estilos cognitivos, procesos de aprendizaje y por las dificultades y los logros de sus compañeros.
- Realizar un análisis crítico y comparativo 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) en situaciones comunicativas.

La Lectura

- Comprender distintos tipos de textos escritos auténticos de complejidad creciente relacionados con la Orientación y temas de interés y extraer las ideas principales y secundarias aplicando diferentes estrategias.
- Inferir el significado de palabras y expresiones a partir del contexto escrito y transferir y/o adaptar el significado de aquellas ya conocidas a nuevos contextos.
- Buscar, procesar y utilizar información de Internet.

La Escritura

- Interactuar con su docente y compañeros/as apropiadamente utilizando las fórmulas sociales y el vocabulario adecuado en caso de comunicación escrita por ejemplo, a través de mails, en un blog, etc.
- Producir textos escritos complejos según los cuatro componentes de la competencia comunicativa (coherencia, la cohesión, el registro, al correcto uso de las estructuras, el vocabulario, etc.).
- Participar e interactuar en situaciones relacionadas con distintos temas y poder expresar diferentes funciones comunicativas como pedir información, sugerir, invitar, disculparse, agradecer, utilizando formulas adecuadas al contexto de situación (blogs, chats, mails, cartas formales, etc.) evidenciando el conocimiento de los cuatro componentes de la competencia comunicativa.
- Utilizar los diferentes componentes del lenguaje (sintaxis, morfología, semántica y pragmática), obtener y transmitir diferentes tipos de significado.
- Utilizar estrategias de compensación (paráfrasis, circunlocución, aproximación, préstamos) en las actividades de producción escrita de carácter más inmediato como el chat o el blog.
- Relacionar las distintas estructuras gramaticales y el vocabulario a su función comunicativa tanto en tareas de producción como de comprensión.
- Desarrollar estrategias que les permitan a los/as alumnos/as realizar textos escritos, tomar notas y sintetizar información en situaciones como una conferencia, clase o presentación, video, etc.
- Realizar autocorrecciones y monitorear su propio proceso de aprendizaje.

IV. INGLÉS EN LA SOCIEDAD

1. Fundamentación

La globalización ha causado que el mundo esté estrechamente interconectado como nunca antes. Las nuevas tecnologías facilitan el intercambio de información y conocimiento. Esto permite además la integración del mundo en todos sus planos y genera cambios en todas las esferas en la sociedad. De esta manera, el mundo se convierte cada día más en una comunidad internacional producto de las nuevas formas de intercambio y comunicación. Resulta evidente que esto repercute en el lenguaje y las formas de comunicación y por ende en la forma en que se enseña y se aprende un idioma extranjero. Así es de vital importancia revisar la manera en que se enseña y aquello que se enseña para contribuir a la inserción de los/as alumnos/as como sujetos en el mundo. En un mundo globalizado, enseñar de manera integrada tiene como objetivo principal equipar a los/as alumnos/as con los conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para desenvolverse en este nuevo modelo de sociedad. Por esto, a diferencia de los espacios curriculares Lengua Oral y Lengua Escrita, en los cuales se trabaja la especificidad de cada macro-habilidad, en este espacio el idioma se convierte en la herramienta que le permitirá a los/as alumnos/as aprender saberes de otros espacios, sintetizar los ya construidos y reflexionar acerca de los diferentes aspectos que presenta una problemática particular. Los/as alumnos/as no sólo necesitan apropiarse de los saberes particulares del idioma sino que necesitan además aprender a recolectar información, sintetizarla, evaluarla y organizar ideas propias, propiciando el pensamiento crítico que les permita familiarizarse con prácticas tales como argumentación, convenciones retóricas de una disciplina particular o contexto de situación, debates, realización de comparaciones, evaluación de información y contenido necesarias para su desenvolvimiento futuro en el mundo adulto tanto en el ámbito laboral como de estudios superiores.

2. Consideraciones Metodológicas

El trabajo dentro de este espacio será a través de proyectos o unidades temáticas. Se partirá de problemáticas que los/as alumnos/as deberán analizar en cuanto a sus intereses y/o relevancia a nivel social y cultural (carta a Greenpeace, carta a la NASA, carta al lector, videos, publicidades, blogs, programas de radio, páginas web, folletos, debates, trabajo comunitario, etc.). Este tipo de trabajo, como se explicitó en la fundamentación, no sólo los prepara para su futura inserción en cualquier ámbito de la sociedad sino que además resulta beneficioso para ellos/ellas ya que permite tener en cuenta factores internos como la motivación, ansiedad e integra las diferentes inteligencias y estilos de aprendizaje. Así, este tipo de trabajo con el idioma requiere una entrega más comprometida y un rol más activo por parte de los/las alumnos/as respecto de su contribución personal al propio aprendizaje, su capacidad de comunicación, de razonamiento, de creación, etc., que en el desarrollo de destrezas puramente lingüísticas. Como se puede apreciar, el enfoque principal es el contenido y no la estructura lingüística.

En este espacio el aprendizaje se centra en el contenido a partir del cual se propicia el aprendizaje de la lengua extranjera junto con la posibilidad de ampliar sus conocimientos en otros espacios curriculares. El docente deberá considerar las habilidades lingüísticas y cognitivas y saberes de otros espacios curriculares necesarios para analizar la temática seleccionada teniendo en cuenta siempre las posibilidades reales de resolución de la tarea asignada y la relevancia que su desarrollo y concreción posean en el ámbito local y la significatividad a nivel personal de los/las alumnos/as. Todo esto es fundamental a la hora de seleccionar la complejidad y pertinencia de los materiales auténticos que se van a escoger.

A fin de ampliar la forma de trabajo que este espacio requiere se solicita la lectura y el análisis del apartado *Consideraciones Metodológicas* del Bachiller.

2.1. Propósitos específicos

A los propósitos generales del Bachiller se le suman los listados a continuación:

- Propiciar el uso del lenguaje en prácticas sociales reales que tengan como objetivo la resolución de un problema a través de tareas comunicativas apropiadas a diferentes contextos (social, económico, laboral, político, científico, turístico, ecológico, de estudios superiores, becas de trabajo y estudio, etc.)
- Resignificar los saberes construidos desde el Ciclo Básico en todos los espacios curriculares para lograr aplicarlos en el tratamiento y/o resolución de problemáticas en diferentes contextos.
- Integrar y sintetizar los saberes de la lengua oral y escrita con el fin de resolver situaciones problemáticas haciendo uso de las cuatro macro-habilidades lingüísticas a través de la competencia comunicativa de forma apropiada.
- Continuar con la dinámica de trabajo multidisciplinar para reconocer el valor instrumental y formativo de la lengua extranjera y construir nuevos saberes a través de la resolución de diferentes tareas.
- Seleccionar el registro y tono con el que se desean expresar los significados y reconocer las estructuras, elementos discursivos y/o ortográficos que contribuyen a hacerlo para la producción de textos orales y escritos apropiados al contexto de situación.
- Realizar diferentes tipos de textos (verbales y no verbales) orales y escritos y respetar las convenciones en los mismos, no sólo con respecto a la organización y presentación de la información sino a las convenciones particulares de cada tipo textual, la tipografía, manera de enumerar, espaciado, uso o no de sangría, etc.

3. Organización de 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- eje organizador

Inglés en la Sociedad como espacio de integración de las cuatro macro-habilidades lingüísticas en prácticas socio-culturales reales y a partir de la resolución de diferentes tareas comunicativas en diferentes contextos de situación.

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

En este espacio se sintetizarán los saberes construidos en el Ciclo Básico y aquellos trabajados en los otros espacios del Bachiller. La forma particular de trabajo en este espacio requiere necesariamente de la integración de las cuatro macro-habilidades lingüísticas. Aquellas que se pongan en juego y el grado de preponderancia de una/s de ella/s por sobre las otras dependerá de las características particulares del producto final a realizar por los/as alumnos/as. Por ejemplo, en una unidad didáctica con un eje temático en particular como ser “el rol de la mujer en la sociedad actual”, una de las posibles actividades sería que los/as alumnos/as deban escribir una crítica sobre un cuento, novela corta o película con la cual se trabajó en clase. En este caso, las macro-habilidades receptivas serán las que el/la alumno/a más deba utilizar ya que tanto en el caso de una película como en el cuento o novela, tanto las estrategias desarrolladas para la lectura como para la escucha serán las que les permitan apropiarse del significado, mensaje e ideas subyacentes detrás del texto para poder concretar la escritura de la crítica respectiva. En la misma unidad didáctica, otra actividad puede requerir el uso predominante de las macro-habilidades productivas. Así, la actividad puede involucrar a los alumnos en un debate a partir, por ejemplo, de la lectura de una frase, de una carta editorial, una publicidad, una imagen, etc. aunque para cada actividad no es necesario que se empleen las cuatro macro-habilidades en igual medida, sí es preciso que dentro de cada unidad didáctica se realice un balance de todas ellas.

Como podemos observar, el trabajo a realizar en este espacio requiere que el/la docente utilice y complemente una gran variedad de recursos tanto de diferentes libros de texto, sin focalizarse exclusivamente en uno, como de materiales auténticos provenientes de Internet (videos de YouTube, artículos periodísticos, museos virtuales, bibliotecas, recursos 2.0, artículos científicos y académicos, blogs, emails, entre otros), textos de libros, revistas, folletos, publicidades, etc.

En función de lo antedicho, se proponen los siguientes saberes:

-Respetar la propia cultura y manifestaciones culturales de otros países

-Utilizar la reflexión sobre el lenguaje y diferentes estrategias como medio para facilitar el aprendizaje de la lengua y desarrollar la creciente autonomía en los/as alumnos/as

-Hacer uso de manera integrada y apropiada de los cuatro componentes de la competencia comunicativa para la resolución de las tareas propuestas

-Utilizar las cuatro macro-habilidades lingüísticas con la fluidez y precisión requerida por el contexto de situación en el que se plantea la tarea

-Integrar y relacionar aquellos saberes necesarios, de Inglés y/o de otros espacios curriculares, para la concreción de una tarea

-Utilizar la lengua extranjera como medio para construir nuevos saberes y sintetizarlos en diferentes productos

-Analizar y seleccionar la función más efectiva para expresar las ideas, opiniones, significados y propósitos en un contexto de situación determinado

-Valorar el trabajo grupal como medio facilitador del aprendizaje

-Reconocer que tipo de trabajo (individual, grupal, de a pares, con el/la docente) es más conveniente para la realización de una tarea determinada y qué pasos previos son necesarios para la concreción de la misma

3.3. Tabla de contenidos

La siguiente tabla no agota las posibilidades existentes con respecto a las funciones y temas que se pueden abordar en las unidades didácticas. Ésta debe servir como guía para tener en cuenta las funciones que se consideran básicas en este Bachiller para cuarto año. Respecto de algunos temas, su incumbencia puede ser para más de un área temática de acuerdo con el tratamiento que se realice. Es decir, un tema como “Las adicciones” puede tratarse tanto desde su incumbencia política como social. Será el/la docente quien determine qué temas son pertinentes para sus alumnos/as de acuerdo con las necesidades, intereses y el contexto socio-cultural de los/as alumnos/as. De todas maneras se recomienda planificar las unidades temáticas variando las áreas temáticas para que todos/as los/as alumnos/as se sientan motivados e incluidos respecto de sus intereses a la hora de aprender. Del mismo modo, seleccionar diferentes temas fomenta en los/as alumnos/as una visión crítica acerca de una gran variedad de temas sobre la realidad actual. En este espacio, y específicamente para cuarto año, se propone el trabajo en particular con textos orales y escritos descriptivos, explicativos y narrativos para profundizar todos los aspectos relevantes de estos tipos textuales. Si bien además de los mencionados, en los espacios de Lengua Escrita y Lengua Oral se trabaja con otros tipos textuales (argumentativos, índices, resúmenes, entre otros) y se analiza la estructura de cada uno de ellos, se considera pertinente trabajar sólo con los tipos mencionados para profundizar su producción y comprensión con la complejidad que el espacio requiere.

En la última columna se expresan las funciones que se consideran pertinentes a desarrollar en todos los temas abordados. Sin embargo, se debe recordar que es fundamental que en la planificación de las unidades didácticas se varíen las funciones a trabajar. Es preciso resaltar que la práctica de las diferentes funciones enunciadas puede llevarse a cabo mediante más de una tarea. Por ejemplo, la realización de un blog es una tarea que puede posibilitar la puesta en marcha de funciones como describir, argumentar, explicar, narrar, ejemplificar, entre otras. Es aconsejable que para la concreción de cada una de las tareas, se pongan en juego diferentes funciones, estrategias y saberes.

		- Desarrollo de la pensamiento competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del crítico y creador
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Inglés en la Sociedad	Socio-cultural	El aborto	<ul style="list-style-type: none"> -Entrevistar y encuestar - Interactuar en diferentes situaciones - Describir procesos, personas, lugares, eventos, etc. -Sintetizar ideas -Debatir -Diseñar y elaborar diferentes tipos de textos con diferentes registros (ejemplo: cartas, publicidades, folletos, posters, diagramas, cuadros, tablas, currículum, instructivos, biografías, cuentos cortos, etc.) -Presentar y exponer ideas, opiniones, hechos - Ordenar y secuenciar hechos e ideas -Utilizar herramientas tecnológicas (ejemplo: <i>Power Point, Windows Movie Maker, Real Player</i>, recursos 2.0, etc.) -Mantener una conversación en diferentes contextos y con diferentes propósitos -Tomar apuntes -Evaluar material y fuente de información -Solicitar aclaraciones y explicaciones para lograr mejor comprensión - Expresar opiniones, puntos de vista y diferentes ideas:
			Tribus urbanas	
			Literatura y sociedad	
			La seguridad	
			Las artes y las ciencias	
			Adicciones	
			Relaciones interpersonales (el matrimonio, la familia actual, el divorcio, la natalidad, etc.)	
			Nuevas formas de comunicación	
			Tendencias musicales	
			Deportes y tiempo libre	
			Influencia de la publicidad en los consumidores	
			Celebridades y personajes de la historia	
			La vida urbana y rural	
			Profesiones y mundo del trabajo	
			Expresiones culturales locales y regionales	
	Festivales y espectáculos			
	Político-económico	Problemática social internacional		
		Comercio local, regional, nacional e internacional		
		Estilos de moda		
		Lenguaje gestual		
		El aborto		
		El rol de las fuerzas armadas		
		El funcionamiento de políticas de salud y educativas y sistemas provisionales		
		Globalización		
		La pobreza		
		Medios masivos de comunicación como transmisores de ideología		
		El consumismo		
		Políticas de defensa en el mundo. Armamento.		
La lucha contra el narcotráfico				
La democracia en América Latina				
Igualdad de oportunidades educativas				
Misiones de paz				

		El Mercosur y la Unión Europea	
		Las fuerzas armadas en el tercer milenio	
		El rol de la mujer en la política	
	Científico- tecnológico	Medicinas alternativas	
		Defensa del medio ambiente	
		Médicos sin fronteras	
		La eutanasia	
		La clonación	
		Alimentos transgénicos	
		Cirugía cosmética	
		La contaminación del cuerpo	
		Hábitos alimenticios	
		La salud (especialidades médicas, enfermedades, medicamentos, etc.)	

3.4. *Lineamientos de acreditación*

- 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.
- 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).
- Comprender distintos tipos de textos orales y escritos auténticos de complejidad creciente de temas de interés y extraer las ideas principales y secundarias aplicando diferentes estrategias y utilizarlos en la resolución de una tarea.
- Buscar y evaluar información de diferentes fuentes y utilizarlas en la resolución de una tarea.
- Interactuar con su docente y compañeros/as apropiadamente utilizando las fórmulas sociales y el vocabulario adecuado en caso de comunicación escrita por ejemplo, a través de mails, en un blog, etc.
- Producir textos orales y escritos complejos según los cuatro componentes de la competencia comunicativa (coherencia, la cohesión, el registro, al correcto uso de las estructuras, el vocabulario, la pronunciación, la entonación, etc.) atendiendo al propósito particular de la tarea.
- Participar e interactuar en situaciones relacionadas con distintos temas y poder expresar diferentes funciones comunicativas como pedir información, sugerir, invitar, disculparse, agradecer, utilizando formulas adecuadas al contexto de situación (blogs, chats, mails, cartas formales, etc.) evidenciando el conocimiento de los cuatro componentes de la competencia comunicativa.
- Utilizar los diferentes componentes del lenguaje (sintaxis, morfología, semántica y pragmática) con el grado de fluidez y precisión que el contexto requiera.
- Utilizar estrategias de compensación (paráfrasis, circunlocución, aproximación, préstamos) tanto en actividades de producción escrita de carácter más inmediato como el chat o el blog como en interacciones orales.

- Desarrollar estrategias que les permitan a los/as alumnos/as realizar textos escritos, tomar notas y sintetizar información en situaciones como una conferencia, clase o presentación, video, etc.
- Realizar autocorrecciones, monitorear su propio proceso de aprendizaje y lograr un mayor grado de autonomía.
- Reconocer y utilizar patrones de pronunciación y entonación sencillos del inglés de inteligibilidad internacional y expresar diferentes significados e intenciones.

QUINTO AÑO

La Orientación cuenta con una carga horaria de 16 horas cátedra en este año distribuidos en los siguientes espacios curriculares:

- I. **Inglés (con propósitos específicos): 3hs cátedra**
- II. **Inglés en la Sociedad: 4hs cátedra**
- III. **Proyecto de Investigación e Inserción Comunitaria: 6hs cátedra**
- IV. **Taller de alumnos: 3hs cátedra**

A continuación se desarrollará cada espacio curricular.

I. INGLÉS (con propósitos específicos- ESP)

1. Fundamentación

Este espacio curricular se encuentra desarrollado de manera más detallada en el Diseño de Inglés para el Ciclo Orientado. Se solicita su lectura en profundidad.

II. INGLÉS EN LA SOCIEDAD

1. Fundamentación

En quinto año este espacio curricular se constituye como el espacio de síntesis que permite continuar reforzando las cuatro-macro habilidades de manera integrada atendiendo a los componentes de la competencia comunicativa del idioma. En el mismo, el idioma se convierte en la herramienta que les permite a los/as alumnos/as profundizar y complejizar los saberes específicos de la disciplina Inglés construidos desde el Ciclo Básico y en cuarto año para expresar una gama más amplia de significados. A la vez, esto contribuye a responder a las posibles necesidades lingüísticas que surjan en el espacio de Proyectos de Investigación e Inserción Comunitaria. Este tipo de trabajo hace posible que el/la alumno/a amplíe y sistematice su conocimiento del mundo respecto de diferentes temas de incumbencia local, regional e internacional para su efectiva inserción como sujeto en el mundo y análisis de la realidad de manera crítica.

Se solicita la lectura en profundidad de la fundamentación del mismo espacio curricular en cuarto año.

2. Consideraciones Metodológicas

En quinto año, este espacio continúa con la misma metodología planteada para el año anterior en “Inglés en la Sociedad”. Además de lo mencionado en las *Consideraciones Metodológicas* de dicho espacio para cuarto año. Respecto de los tipos de texto a trabajar durante este año además de continuar con el trabajo de textos descriptivos, narrativos y explicativos, se suma el análisis y producción de textos argumentativos.

A fin de ampliar la forma de trabajo que este espacio requiere se solicita la lectura y el análisis del apartado *Consideraciones Metodológicas* del Bachiller y de Inglés en la Sociedad correspondiente a cuarto año.

2.1. Propósitos específicos

En quinto año los propósitos para este espacio son los mismos que los propuestos para cuarto año. Sin embargo, la diferencia estará en el nivel de complejidad requerida para cumplir con dichos propósitos en las diferentes tareas planteadas. Se debe requerir mayor precisión y fluidez en las tareas de comprensión y producción que los/as alumnos/as realicen. Se debe recordar que se agrega además el trabajo con otros tipos textuales como los argumentativos (ensayos, carta de lectores, crítica, debate, defensa de una postura dentro de un tema, etc) cuyo trabajo debe alcanzar los propósitos planteados. En función de lo antedicho, se agregan los siguientes propósitos específicos:

-Continuar con el trabajo de *Inglés en la Sociedad* de cuarto año, complejizando las producciones y adaptándolas a las necesidades comunicativas de los otros espacios de la Orientación

-Reforzar los componentes de la competencia comunicativa en sus cuatro macro-habilidades, sin incluir nuevos contenidos

-Reforzar y complejizar el análisis y producción de la lengua

-Permitir que el alumno amplíe, sistematice y analice su conocimiento del mundo resignificando los saberes construidos

3. Organización de 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- eje organizador

Inglés en la Sociedad como espacio de integración de las cuatro macro-habilidades lingüísticas en prácticas socio-culturales reales y a partir de la resolución de diferentes tareas comunicativas en diferentes contextos de situación.

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

En este espacio se sintetizarán los saberes construidos en el Ciclo Básico y aquellos trabajados en los otros espacios del Bachiller en el año anterior. Como se mencionó anteriormente, la forma particular de trabajo en este espacio requiere necesariamente de la integración de las cuatro macro-habilidades lingüísticas. Se vuelve a resaltar que es fundamental que durante la resolución de las diferentes tareas se debe balancear el trabajo con las cuatro macro-habilidades lingüísticas aunque en ciertos momentos unas predominen por sobre otras. Del mismo modo, las diferentes tareas deben involucrar la puesta en marcha de diferentes estrategias y estilos cognitivos para su resolución.

Debido a que el trabajo en quinto año requiere mayor precisión y fluidez en las producciones de los/as alumnos/as, se deberá hacer especial énfasis en todos los aspectos de la competencia comunicativa que permitan lograr dicha precisión y fluidez en los diferentes productos. Por ejemplo, si los/as alumnos/as deben realizar una carta editorial, no solo se atenderán los aspectos discursivos y gramaticales necesarios para su resolución sino que también se hará especial énfasis en los aspectos del idioma que permiten expresar significados más sutiles (uso de modales, tiempos y formas verbales variadas, discurso directo e indirecto, oraciones condicionales, relaciones semánticas, entonación, vocabulario, etc) e ideas más complejas.

En función de lo antedicho, se solicita leer y analizar los saberes y las tablas de contenido de los espacios Lengua Oral y Lengua Escrita.

3.3. Tabla de contenidos

En consonancia con lo que se mencionó en el apartado de *Saberes* para este año, no hay una tabla de contenidos que permita realizar una secuenciación entre los saberes de este espacio para ambos años. Sin embargo, a todas las funciones planteadas en la tabla de este espacio para cuarto año, se le deben agregar aquellas específicas a desarrollar para el trabajo de análisis, comprensión y producción de textos argumentativos. Se debe recordar que los temas a abordar no se restringen a los incluidos en lista de temas propuesta anteriormente. El/La docente tiene la libertad de seleccionar una variedad de temas que balancee las diferentes áreas temáticas y respondan a las necesidades, intereses y contexto socio-cultural de los/as alumnos/as. A continuación se detallan las funciones específicas a desarrollar en relación a textos argumentativos:

- identificar las posiciones de los interlocutores para adoptar una postura y defenderla en diferentes situaciones
- expresar, fundamentar y solicitar opiniones, acuerdo, desacuerdo y disconformidad
- argumentar y contra-argumentar
- formular y refutar hipótesis
- ejemplificar y realizar comparaciones

- comparar y contrastar posiciones, opiniones, ideologías y hechos
- sugerir
- realizar conclusiones
- presentar argumentos diferenciando hechos de opiniones

3.5. Lineamientos de acreditación

Ver apartado de *Lineamientos de acreditación* del espacio Inglés en la Sociedad de cuarto año.

III. Proyecto de Investigación e Inserción Comunitaria

1. Fundamentación

En la actualidad las instituciones educativas se enfrentan al desafío de preparar a los/as estudiantes para insertarse a la sociedad actual y sus constantes cambios. Para esto, es preciso que la escuela los forme como sujetos reflexivos capaces de resolver problemas y aprender de manera autónoma para que puedan asimilar activa y críticamente los contenidos de todas las esferas de la sociedad. Esto será posible sólo si el/la alumno/a logra apropiarse de aquellos modos de pensar, de sentir y de hacer que garanticen su interacción reflexiva y crítica en contextos locales y globales en constante cambio. Asimismo, el/la alumno/a debe participar en estos contextos complejos de manera responsable, creativa y transformadora. En palabras de Delors (1996), se puede afirmar que a la educación de este nuevo milenio se le presenta el reto de preparar a los sujetos para los nuevos tiempos y propiciar en ellos/as el *aprender a conocer, a hacer y a convivir con otros y finalmente aprender a ser*.

A tal fin, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben favorecer la apropiación de procedimientos y estrategias cognitivas y metacognitivas que posibiliten la construcción de saberes y resolución de problemas en vez de la mera acumulación de información. Esto contribuye a que los/as alumnos/as *aprendan a aprender*, logren una creciente autonomía, puedan insertarse en el mundo adulto y resolver diferentes situaciones en diversos contextos a lo largo de toda su vida.

De acuerdo con Alfaro (2005), la realidad actual demanda, entonces, sujetos capaces de identificar problemas relevantes, sus causas y las formas de enfrentarlos y/o resolverlos para construir un curso de acción e intervenir con el propósito de producir determinados efectos que se asumen como un compromiso colectivo e institucional. Es decir, que el sujeto debe ser consciente de que sus reflexiones y acciones tienen repercusiones en el contexto social en el cual se encuentra inserto.

Por todo lo mencionado, el trabajo por proyectos permite optimizar el proceso educativo dentro de una institución educativa ya que involucra un conjunto de acciones organizadas creativamente con una finalidad compartida y construida a partir de procesos de reflexión en torno a necesidades y problemas colectivos que deben solucionarse. En este espacio los/as

alumnos/as pueden no sólo resignificar los saberes que fueron construidos en los demás espacios curriculares sino también sintetizarlos para investigar, analizar críticamente e intentar dar una respuesta creativa a problemáticas actuales en el contexto en el que los/as alumnos/as se desenvuelven sin dejar de tener una visión más global e integradora.

2. Consideraciones metodológicas

2.1. Propósitos

- Promover el diálogo de saberes y analizar el aporte que Inglés y todos sus espacios curriculares realizan en proyectos interdisciplinarios para resignificar y reanalizar los saberes construidos y aquellos por construir.
- Analizar la importancia que el conocimiento del código lingüístico de la lengua extranjera inglés tiene para analizar críticamente su influencia en diferentes ámbitos de la sociedad y su valor funcional, instrumental y formativo en las prácticas sociales cotidianas.
- Promover una actitud de respeto hacia la lengua materna y nuestra cultura para revalorizar y afianzar la identidad nacional y local.
- Propiciar una actitud de respeto hacia otras lenguas, culturas y estilos de vida a fin de desarrollar una actitud de comprensión y respeto por hablantes de otros idiomas extranjeros.
- Lograr las mejores condiciones y posibilidades de abordaje de las temáticas que se proponen para realizar un trabajo activo, participativo, crítico y reflexivo y acrecentar la autonomía intelectual, la capacidad crítica y de propuesta.
- Reconocer qué saberes pueden ayudar a resolver situaciones y a entender la complejidad del problema para proyectar una acción concreta en su comunidad.
- Reconocer qué estrategias son más apropiadas para resolver diferentes aspectos de una problemática de manera efectiva.
- Formular nuevas respuestas y nuevos interrogantes de forma creativa y colaborativa comprendiendo los compromisos éticos y políticos que se asumen en este proceso y de allí consolidar competencias para desarrollar proyectos.
- Lograr reconocer los aspectos de los diferentes componentes de la competencia comunicativa que le permiten explicar la influencia del idioma en un contexto determinado.
- Reconocer los elementos sociales, políticos, económicos y culturales que subyacen e influyen en la manera en la que el idioma es considerado en los diferentes ámbitos y por los diferentes sujetos.
- Desarrollar la construcción armónica de los cuatro componentes de la competencia comunicativa para favorecer el uso del idioma de forma activa 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 problemática abordada para reflexionar críticamente y extraer los puntos fundamentales que mejor explican el problema a tratar.

- Producir textos orales y escritos coherentes utilizando el registro y vocabulario pertinente a las distintas temáticas abordadas que propicien el intercambio de información de manera fluida y con la precisión necesaria.

- Lograr analizar textos auténticos teniendo en cuenta los aspectos subyacentes a los procesos socio-culturales, políticos y económicos que se describen para su adecuada relación con las problemáticas planteadas.

2.2. Trabajo por proyectos

Como señalamos anteriormente, el trabajo por proyectos tiene como propósito dar respuesta a problemáticas concretas y favorecer la participación colaborativa de los/as alumnos/as para la realización de un conjunto de tareas. Del mismo modo, los orienta a desempeñar distintos roles de manera activa y respetuosa de la diversidad con el propósito de favorecer la toma de decisiones reflexivas, autónomas y críticas. Estas situaciones resultan estimulantes intelectualmente ya que abordan temáticas diversas e implican la puesta en marcha de acciones variadas para su resolución.

La planificación por proyectos no está limitada a ningún espacio curricular en particular, puede variar y ajustarse a las particularidades del contexto en que éstos se realizan. Se orientan a un producto concreto que les dan sentido y permiten el análisis y tratamiento del problema de manera transversal. Es importante que este trabajo se cierre de alguna manera que permita comunicar lo realizado tanto hacia adentro como hacia afuera de la institución. La forma de hacerlo puede ser más o menos formal, de acuerdo al contexto y/o destinatarios. Por ejemplo, a partir de expresiones escritas gráficas de resultados, exposiciones orales, videos, publicidades, informes escritos, entre otros. Como señala La Cueva (1998), este es un aspecto muy significativo ya que al informar los resultados se posibilita la evaluación y el diálogo sobre el proyecto. Todo esto ofrece una retroalimentación útil que permite avanzar aún más en el proceso.

En el caso particular del Bachiller en Lengua Extranjera Inglés, como su nombre lo indica, el idioma se convierte en el objeto de estudio y el centro de todos los problemas que se analicen. Para que los proyectos sean interdisciplinarios se debe propiciar el análisis de aspectos relevantes del lenguaje que influyan de una manera particular en un ámbito de la sociedad. Así se garantiza un auténtico diálogo entre saberes. De no tomar la lengua como eje central, el proyecto dejaría de tener un carácter interdisciplinario sino más bien multidisciplinario ya que no se analizaría la naturaleza misma del idioma y su rol en diferentes entornos sino que se constituiría como una herramienta para acceder a nuevos conocimientos.

Cabe aclarar que todo el proceso de escritura, análisis y presentación del proyecto debe realizarse utilizando el idioma inglés. Del mismo modo, toda presentación de avances y resultados a pares o dentro de la institución, tanto en forma oral o escrita, debe también llevarse a cabo usando la lengua extranjera.

Para la elaboración de un proyecto se deben tener en cuenta los siguientes componentes según se menciona en la Clase 2 “La Planificación y Evaluación en la Transformación de la Escuela Rionegrina”, CPE, 2009:

- Problema: identificación y encuadre.

- Fundamentación: significatividad psicológica, institucional, social del problema abordado y su sentido didáctico.

- Propósitos y contenidos: selección y/o reelaboración a partir del plan anual y su relación con la problemática.
- Consideraciones metodológicas: selección de estrategias y secuencias de actividades significativas y relevantes.
- Cronograma: prever el tiempo de cada actividad, alternativas de secuencias, duración total del proyecto.
- Recursos: humanos, materiales y servicios.
- Lineamientos de acreditación: selección y/o reelaboración a partir del Plan Anual y su relación con la problemática.
- Evaluación: criterios, modalidades e instrumentos de seguimiento y registro.
- Actividades de síntesis: aquí se pueden desarrollar distintas alternativas, según cada proyecto, como por ejemplo presentación de producciones, socializaciones, auto y co-evaluaciones, nuevas líneas de trabajo.

En el diseño de trabajo por proyectos, una de las mayores dificultades se presenta al momento de identificar y encuadrar el problema, es decir, pensarlo desde la temporalidad, historicidad, las inexactitudes y parcialidades en las que se enmarca. Además es preciso tener en cuenta que el problema se inscribe en el contexto educativo del aula y en el trabajo que en ella se realiza, donde se ponen en juego los saberes de los/as alumnos/as. Esto suscribe al problema a su análisis y resolución en las prácticas pedagógicas. Para lograr recortar el problema satisfactoriamente el/la docente debe investigar con el/la alumno/a y enseñarle a preguntar y preguntarse acerca del problema para lograr reconocerlo y definirlo con claridad identificando sus límites y puntos de contacto con otros problemas. De esta manera se logran plantear propósitos claros para su posterior abordaje y resolución.

El espacio Proyecto de Investigación e Inserción Comunitaria requiere de dos perfiles docentes que trabajen en forma conjunta los saberes del campo específico de la Orientación y las posiciones múltiples de estos saberes en proyectos de investigación-acción. Un profesor con incumbencia profesional en la orientación y otro con incumbencia en trabajos de investigación relacionados al campo de la formación específica orientada. Dentro de este espacio curricular, trimestralmente se suma la participación de un profesor adjunto responsable del seminario epistemológico. De acuerdo con lo planteado en el mapa curricular, el/la profesor/a adjunto debe ser un profesional en el campo de la filosofía, epistemología o ciencias constitutivas de la orientación específica. El trabajo en conjunto de estos docentes orienta a los/las alumnos/as no sólo en los aspectos técnicos sino también en aquellos referidos al contenido disciplinar y metodológico necesarios para la concreción del proyecto de manera reflexiva, autónoma y crítica.

Los siguientes constituyen ejemplos de proyectos que se pueden abordar en este Bachiller. Como se puede apreciar, todos ellos toman al idioma como objeto de estudio que se manifiesta de una manera particular en un contexto determinado. Analizar la dinámica que toma el lenguaje y sus diferentes aspectos al encontrarse interpelado y atravesado por las prácticas sociales, económicas, políticas y culturales permite inferir los efectos que su uso de una manera determinada provoca a distintos destinatarios en un determinado contexto. Esto permite realizar implicancias respecto de las causas y motivos que influyen en su especial empleo. Por ejemplo, si se analiza el uso del idioma en publicidades, es preciso cuestionarse el por qué de su amplia utilización en este entorno y las consecuencias que su empleo acarrea en los consumidores.

Algunos ejemplos de posibles proyectos en los que el idioma se encuentra en el centro de la problemática son:

1. El uso del idioma inglés en la tecnología como facilitador o barrera.
2. Publicidades: sus implicancias sociales y la construcción de la identidad.
3. Préstamos de ítems léxicos en diferentes ámbitos: tecnología, medicina, deportes, economía, indumentaria, comercios, alimentos. (Nótese que de esta problemática se pueden derivar distintos proyectos recortando su alcance y análisis a un ámbito en particular)
4. Análisis de prácticas culturales que se insertan y naturalizan en nuestra comunidad.

A continuación se plantean los interrogantes a partir de los cuales se parte para abordar cada uno de ellos:

1. El uso del idioma inglés en la tecnología como facilitador o barrera

En la mayoría de los artefactos nacionales o importados, en Internet, en el uso de diferentes programas de computación, entre otros, el idioma inglés es utilizado ampliamente. Analizar el por qué de su empleo permite reconocer el estatus del idioma extranjero a nivel mundial en ciertos contextos y reconocer su valor funcional e instrumental para la comunicación y desempeño en diversos ámbitos.

- a. ¿En qué lugares y/u objetos es necesario algún tipo de conocimiento acerca del idioma? ¿Qué origen tienen?
- b. ¿Cuáles son los términos más frecuentes? ¿Su uso es exclusivo a ese contexto?
- c. ¿De qué manera ese conocimiento facilita o dificulta mis acciones?
- d. ¿Cómo influyen en mi cotidianeidad?

2. Publicidades: sus implicancias sociales y la construcción de la identidad.

En la actualidad, la mayoría de las publicidades contienen frases, palabras, expresiones y canciones en inglés. Es importante analizar el uso del idioma en las mismas desde la perspectiva de quién la realiza y de quienes la consumen. Interrogarse el por qué de su uso y los efectos que produce permite reconocer la influencia del idioma extranjero y revalorizar la lengua materna.

- a. ¿En qué productos suelen aparecer términos en inglés?
- b. ¿Quiénes dirías son los posibles destinatarios?
- c. ¿Qué efecto tiene un término en inglés para el éxito de una publicidad?
- d. ¿Por qué piensas que se usa el idioma en las publicidades? ¿Qué público es más sensible a tales efectos?

3. Préstamos de ítems léxicos en diferentes ámbitos: tecnología, medicina, deportes, economía, indumentaria, comercios, alimentos. (Nótese que de esta problemática se pueden derivar distintos proyectos recortando su alcance y análisis a un ámbito en particular)

-Indumentaria:

Hoy en día, desde las estampas en distintas prendas hasta las etiquetas, talles, envoltorios, promociones especiales, etc. se nos presentan a través del uso del idioma inglés. Analizar esta situación en el contexto nacional y local posibilita entender los procesos en diferentes esferas que hace que esto ocurra.

- a. ¿Por qué la mayoría de las estampas en las remeras/pantalones/gorras/ camperas, etc. están en inglés?
- b. ¿Por qué la gente que las usa las elige?
- c. ¿En qué otros aspectos del ámbito de la moda el uso del inglés se encuentra naturalizado?
- d. ¿En qué medida todos estos aspectos están presentes en tu contexto diario?

4. Análisis de prácticas culturales que se insertan y naturalizan en nuestra comunidad.

En la actualidad en nuestro contexto local y nacional se celebran algunas festividades de origen internacional, por ejemplo, norteamericano, británico, irlandés, neozelandés, entre otros. La celebración de algunas de ellas se ha popularizado en nuestra cultura. Esto se puede observar en las actividades que giran en torno a ellas, por ejemplo, en los comercios, en la publicidad y en eventos sociales.

- a. ¿Cuáles son las festividades extranjeras de origen inglés en tu comunidad?
- b. ¿Cómo se modifica tu ámbito local cuando se acercan?
- c. ¿Cuál es el motivo por el cual se celebran?
- d. ¿Crees que la gente conoce su significado?
- e. ¿Existen en nuestra cultura celebraciones similares? ¿se festejan de igual manera y se les otorga la misma importancia?
- f. ¿Qué implicancia tiene la celebración de festividades extranjeras de origen inglés en nuestro contexto local y nacional?

3. Organización de 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- eje organizador

El inglés como objeto de estudio y herramienta que permite el análisis de su propia dinámica en diferentes contextos de la sociedad a partir de la integración y análisis de las cuatro macro-habilidades lingüísticas en prácticas socio-culturales reales.

c) Ejes transversales

Proponemos los siguientes ejes transversales que cruzarán los antes mencionados:

- Integración 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

En este espacio se sintetizan e integran los saberes construidos durante todo el tránsito por Ciclo Básico y el Ciclo Orientado del Bachiller. La forma particular de trabajo en este espacio requiere necesariamente de la integración de las cuatro macro-habilidades lingüísticas y el análisis de la manera en que todos sus componentes funcionan en una práctica real. Es importante reconocer que la interacción de estos permite observar sentidos y significados del uso del idioma inglés en la sociedad.

Se sugiere tener en cuenta los saberes y la tabla de contenidos de los espacios Lengua Oral y Lengua Escrita de cuarto año.

En función de lo antedicho, a los generales de este Bachiller se suman los siguientes:

- Respetar la propia cultura e idioma y las manifestaciones culturales de otros países
- Valorar el conocimiento del idioma extranjero inglés no sólo por su función instrumental sino también por su valor formativo
- Analizar críticamente los significados y sentidos del uso del inglés en los distintos ámbitos de la realidad cotidiana
- Utilizar la reflexión sobre el lenguaje y diferentes estrategias como medio para facilitar el aprendizaje de la lengua y desarrollar la creciente autonomía en los/as alumnos/as
- Hacer uso de manera integrada y apropiada de los cuatro componentes de la competencia comunicativa con la fluidez y precisión requerida en las diferentes etapas de la tarea y según el contexto de situación
- Integrar y relacionar aquellos saberes necesarios, de Inglés y/o de otros espacios curriculares en el análisis de los diferentes aspectos de la problemática
- Utilizar la lengua extranjera en la construcción de nuevos saberes y sintetizarlos en diferentes productos
- Analizar y seleccionar la función más efectiva al expresar ideas, opiniones, significados y propósitos en un contexto de situación determinado
- Valorar el trabajo grupal como medio facilitador del aprendizaje
- Reconocer que tipo de trabajo (individual, grupal, de a pares, con el/la docente) es más conveniente en la realización de una tarea determinada y qué pasos previos son necesarios para la concreción de la misma

A todos estos se suman los particulares que se planifiquen para los diferentes proyectos.

3.3. *Lineamientos de acreditación*

- Demostrar valoración y respeto por la lengua materna y la propia cultura como así también por el idioma extranjero inglés, otras lenguas y culturas.
- Lograr analizar de forma crítica los significados y sentidos del uso del idioma en diferentes ámbitos de la sociedad.
- 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) y lograr aplicarlos durante la concreción de los proyectos.
- Comprender distintos tipos de textos orales y escritos auténticos y extraer las ideas principales y secundarias aplicando diferentes estrategias.
- Buscar, evaluar y utilizar información de diferentes fuentes.
- Interactuar con el/la docente y compañeros/as apropiadamente utilizando las fórmulas sociales y el vocabulario adecuado en caso de comunicación escrita por ejemplo, a través de mails, en un blog, etc.
- Producir textos orales y escritos complejos según los cuatro componentes de la competencia comunicativa (coherencia, la cohesión, el registro, al correcto uso de las estructuras, el vocabulario, la pronunciación, la entonación, etc.) atendiendo al propósito particular de las diferentes etapas del proyecto.
- Utilizar los diferentes componentes del lenguaje (sintaxis, morfología, semántica y pragmática) con el grado de fluidez y precisión que el contexto requiera.
- Utilizar estrategias de compensación (paráfrasis, circunlocución, aproximación, préstamos) tanto en actividades de producción escrita de carácter más inmediato como el chat o el blog como en interacciones orales.
- Utilizar diferentes tipos de estrategias en la realización y síntesis de textos escritos y tomar notas.
- Reconocer y utilizar patrones de pronunciación y entonación sencillos del inglés de inteligibilidad internacional, expresar y reconocer diferentes significados e intenciones.
- Realizar autocorrecciones y monitorear su propio proceso de aprendizaje con un creciente grado de autonomía.
- Demostrar respeto por los diferentes estilos cognitivos, procesos de aprendizaje y por las dificultades y los logros de sus compañeros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, M. 2005. "La planificación por proyectos: sus potencialidades en el mejoramiento de la gestión institucional y de aula". En: *Encuentro Educacional*. Vol.12(2). 124-133.
- Ander Egg, E. 1994. *Interdisciplinariedad en educación*. Magisterio del Río de la Plata. 20-21.
- Armendáriz, A. y C. Ruiz Montani. 2005. *El aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información. Aprendizaje de próxima generación*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- 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*, N° 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.
- Bixio, C. 2003. *Como planificar y Evaluar en el Aula*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- 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*. 3rd. edition. NJ: Prentice Hall Regents
- Brown, H.D. 2001. *Teaching by Principles*. Chicago y Londres: Pearson Education.
- Bruner, J.S. 1987. *La importancia de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- Corder, S. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- 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 21st 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.
- La Cueva, A. 1998. *La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?*. Revista Iberoamericana de Educación. 16: 165-190.
- Littlewood, W. 1999. *Task-Based Learning of Grammar*. Hong Kong: Hong Kong Baptist University.
- Martinello, M. y otros. 2000. *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Colección didáctica general. N° 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. Consejo Provincial de Educación. Gobierno de la provincia de Río Negro. 2009. "Clase 2: la Planificación y Evaluación en la Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina".
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. 2007. Ley N° 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.
- Nemser, W. 1971. "Approximate systems of foreign language learners". En: IRAL 9.2, 115-123.
- 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.

- Pask y B.C.E. Scott. 1972. "Learning Strategies and Individual Competence". *International Journal of Man-Machine Studies*. 4.
- Prabhu, N. S. 1984. "Procedural Syllabuses". En: T.E. Reed (ed): *Trends in Language in Syllabus Design*. Singapore: Singapore University Press/RELC. 272-280.
- 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.
- Piaget, J. 1980. *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Vigotsky, L.S. 1979. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Widdowson, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. 1998. "Task-Based Learning: What Kind of Adventure?". Japan Association for Language Teachers Website.

“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 Vocacional⁴.

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.

⁴ Rascovan, Sergio E. “Orientación Vocacional: una perspectiva crítica”. 1era edición. Paidós. Buenos Aires. 2005.

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.⁵

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”⁶

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 Rascovan⁷, “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”⁸

⁵ 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.

⁶ “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.

⁷ 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.

⁸Grimberg.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

(...) “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”⁹

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.

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.

⁹ 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 y técnicos en orientación vocacional ocupacional”. Elizalde. J.H. Rodriguez.A.M. y comp. Editorial. Psicolibros. 2002.

“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”.¹⁰

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 “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”¹¹.

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**¹²

¹⁰ Rascovan, S. “Los Jóvenes y el futuro...” Obs.Cit.

¹¹ Rascovan, S. “Los Jóvenes y el futuro...” Ob. Cit.

¹² “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.*

En relación con la concepción epistemológica que sustenta la propuesta curricular del taller de alumnos, Sergio Rascovan¹³ 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.

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 social¹⁴(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 Messing¹⁵ 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.

¹³ Rascovan, Sergio. “Orientación Vocacional: una perspectiva crítica”. 1era edición. Buenos Aires. Paidós. 2005.

¹⁴ Castel, R. “La Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado”.

¹⁵ Messing, C. “Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares”. Primera edición. Buenos Aires. Edit. Noveduc. 2007.

Ana María Fernández¹⁶ 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 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.¹⁷

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”.¹⁸

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.

¹⁶ Fernández, A.M. “Las lógicas colectivas, imaginarios, cuerpos y multiplicidades”. Buenos Aires. Editorial. Biblos. 2007.

¹⁷ 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.

¹⁸ Romero González. H.G. “Problemáticas y alternativas en orientación vocacional en Juventud, educación y trabajo. Obs.cit.

¿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. Bohoslabsky, 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:

-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”.¹⁹

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”.²⁰

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

¹⁹ Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina.

²⁰ Doltó, F y Doltó.C “Palabras para adolescentes”. Atlántida. Buenos Aires. 1996 en Diseño Curricular Ciclo Básico para la Escuela Secundaria Rionegrina.

significativas, para que la frustración no se establezca como condición permanente, sólo como momentos puntuales de todo proceso vital, creador, potente”.²¹

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 el siglo XX- acerca de un desarrollo progresivo en un mundo controlable, predecible y transparente.²²

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 apunta 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.

²¹ Obs.Cit.2. Diseño Curricular.

²² 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.

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”.

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...”²³

²³ Transformación de la escuela secundaria rionegrina Diseño Curricular del Ciclo Orientado de los Bachilleratos con Orientación.

2. Encuadre Didáctico

Para que pueda enriquecerse en un máximo, 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 legitimar 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.

“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.”²⁴

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,

²⁴ Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal. Reproduc. De “Temas de Psicología Social”- N°extraordinario. Ediciones 5.

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...”²⁵. 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 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”.²⁶

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

²⁵ Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal Ob. Cit.

²⁶ Morin, E. “Introducción al Pensamiento Complejo” Ob.Cit.

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 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”²⁷

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.

²⁷ Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro

-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.

-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 prescritos 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:

- *Educación para el conocimiento.*
- *Educación para la construcción de una ciudadanía activa y plena.*
- *Educación para la continuidad a otros estudios.*
- *Educación 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 Rodríguez²⁸ 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.²⁹

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 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 simbolización³⁰.

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”³¹, que contendrá evidencias de su actuación. El portafolio es una elección de

²⁸ “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.

²⁹ Ilvento, M.C. “A las puertas del futuro: ¿Una cuestión de intención? Capítulo 4 en Ob. Cit.

³⁰ Foladori. “Contribuciones al Análisis Vocacional Grupal” en Ob. Cit.

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).

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.

³¹ 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 .

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...”³²

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.

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.

³² Ob. Cit.

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.³³

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.³⁴

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.

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.

³³ 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

³⁴“Desarrollo curricular: lineamientos de acreditación básicos”

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”.³⁵

¿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”³⁶

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.

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

³⁵ Kaplan, C. “La inclusión como posibilidad” en Ob. Cit.

³⁶ Enrique, S.J. “Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras” cap.Nº en ob.cit.

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”³⁷

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.

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

³⁷ Guichard, J. 1995. en Ob.Cit.

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,³⁸ 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 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 entretejido 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.

³⁸ “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.

Nº.-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.

Nº3- 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.

Nº.-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, 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.

Nº. 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- afectivado 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. 1ª 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 Humana." 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 receptivas, 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 receptivas 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 Diseño³⁹:

"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 prueba 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

³⁹ *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.”⁴⁰*

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.

⁴⁰ *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 receptoras 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 receptoras 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 multidisciplinaria. 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 receptoras -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 escuchen, 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 Especifica 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”*⁴¹)

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 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

⁴¹ 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.

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.”⁴²

Otro tipo de relaciones son las llamadas referenciales que incluyen a los pronombres, la sinonimia, hponimia 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.”⁴³

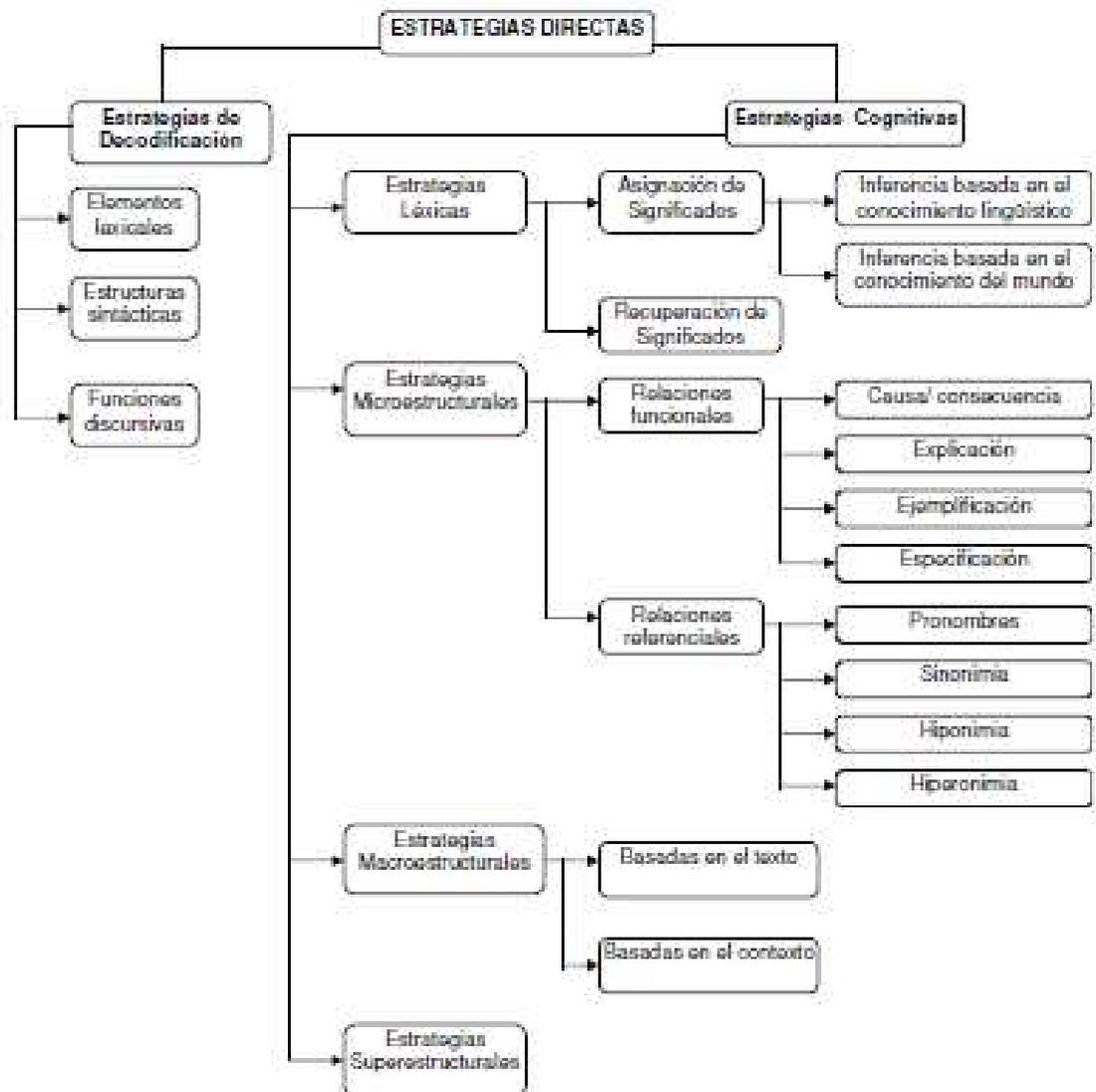
el/la alumno/a puede vincular las dos oraciones a partir de relacionar que *Greenpeace* es una *organización*, el cual es un referente hiperónimo que incluye a *Greenpeace* como un tipo de *organización*.

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

⁴² Extraído de Graber, B. y P. Babcock (2004) *Reading for the Real World 3*. Compass Publishing: Argentina.

⁴³ Zwier, L.J. y L. Stafford-Yilmaz (2004) *Reading for the Real World 2*. Compass Publishing: Argentina.



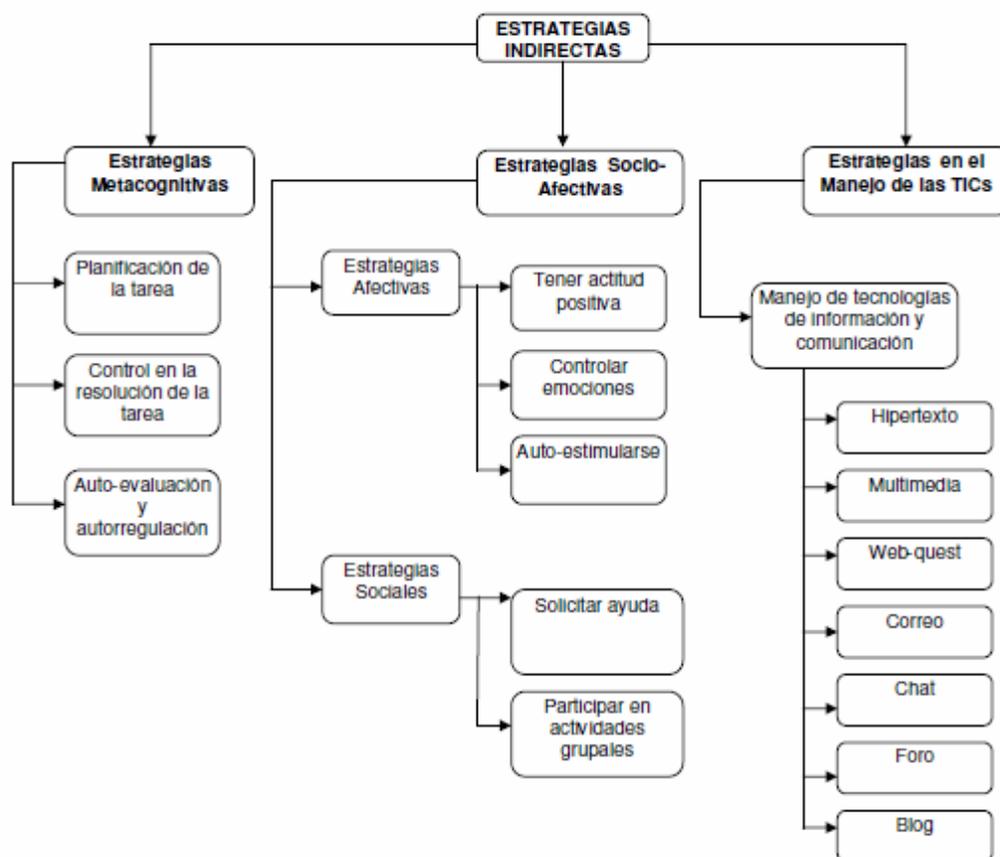
Extraído de González de Doña, M.G. (2008)

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 descripto 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, 1981⁴⁴:

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.

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):

⁴⁴ Brazil, D., Coulthard, M. and Johns, C. 1981. Discourse Intonation and Language Teaching. Longman Group

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 //⁴⁵

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 FInish SCHOOL //
- (6) Q: What will you do when you finish school?
R: // **p** i shall GO to COLlege // **r** when i FInish SCHOOL //
- (7) Q: When will you go to college?

⁴⁵ 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.

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 esta 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 esta 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 una 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-corrregirse, 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-corrigerse, 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-corrigerse, 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 interdisciplinares 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	<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 los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito.</p> <p>-Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (diálogos, conferencias, presentación de noticias, publicidades, documentales, series de televisión, canciones, etc.)</p> <p>-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.</p> <p>-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.</p> <p>-Inferir el posible ordenamiento de la información a partir la estructura del texto oral obtenida durante el trabajo de pre-escucha.</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>-Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales</p>	<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 los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito.</p> <p>-Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (diálogos, conferencias, presentación de noticias, publicidades, documentales, series de televisión, canciones, etc.)</p> <p>-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.</p> <p>-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.</p> <p>-Inferir el posible ordenamiento de la información a partir la estructura del texto oral obtenida durante el trabajo de pre-escucha.</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>-Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales</p>		
			-Relacionar el tipo de información que se espera en distintas secciones del texto oral.	-Relacionar el tipo de información que se espera en distintas secciones del texto oral.		

		<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>		

		<p>-Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)</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 (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)</p> <p>-Regular las emociones, motivaciones y actitudes al momento de interactuar con compañeros/as y docentes</p>	<p>-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)</p> <p>-Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)</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 (ver tabla en reflexión sobre el lenguaje)</p> <p>-Regular las emociones, motivaciones y actitudes al momento de interactuar con compañeros/as y docentes</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 Escrita	Comprensión	<p>-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</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, artículos de revistas científicas y de divulgación, etc.)</p> <p>-Inferir la idea principal a partir de los significados obtenidos del análisis del para-texto y/o el título</p>	<p>-Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito.</p> <p>-Analizar el uso de marcadores tipográficos y la elección de ítems léxicos particulares etc como indicadores de propósitos comunicativos particulares.</p> <p>- Identificar el cambio o la introducción de diferentes interlocutores al discurso.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> -Relacionar los saberes construidos en otros espacios curriculares para facilitar la comprensión de los textos correspondientes a la Orientación -Reconocer el valor funcional del texto para construir nuevos saberes y realizar aportes a los demás espacios curriculares -Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global -Buscar información en materiales de referencia como diccionarios, enciclopedias, Internet, etc. -Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales -Identificar la oración tópico, las ideas soporte y/o ejemplos dados en las distintas partes del texto -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 -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) -Reconocer diferentes expresiones deícticas y sus referentes como medio para facilitar la comprensión -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 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer el cambio o introducción de nuevos interlocutores en el texto y su propósito comunicativo. - Identificar marcadores cohesivos, inferir y analizar su contribución en la secuenciación y organización de la información. - Reconocer el aporte que diferentes marcadores cohesivos otorgan tanto a la interpretación del texto como a su organización textual. - Reconocer las características de textos descriptivos, informativos, explicativos, narrativos y argumentativos. - 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.). - 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. - Relacionar el formato del texto y su estructura con su tipo discursivo (es decir tipo de información presentada).
--	--	--	---

		<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
		4to Año	5to Año	
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>-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>-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>-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
		4to Año		5to Año
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>-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 indirecto en oraciones declarativas e interrogativas y tiempo verbal de los 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>-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.) 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-contraspetación.</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>-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>-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, N° 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*. 3rd. 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 21st 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. N° 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 N° 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.