

Bachiller en Comunicación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación

1- Fundamentación

El Ciclo Orientado constituye una unidad desarrollada en dos años que implica el dictado de 38 horas cátedra cada uno. El objetivo fundamental del mismo es brindar una formación integral y equilibrada entre lo académico y lo técnico de modo que nuestros jóvenes reciban preparación tanto para proseguir estudios superiores como para el mundo del trabajo.

Es evidente que en las sociedades contemporáneas, la comunicación, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías intervienen de manera relevante en nuestras maneras de percibir el mundo y por lo mismo, generan importantes debates acerca de cómo debe entenderse el aporte que realizan a la vida social.

No desconocemos que el campo de la comunicación ha intentado, históricamente, desligarse de reduccionismos e interpretaciones fragmentadas por lo que, en un continuo proceso de construcción, se caracteriza hoy por la integración de teorías que le permiten una mayor comprensión de la complejidad e interdependencia de los procesos sociales.

En este marco, la orientación Comunicación y Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación supone una concepción de la comunicación pensada desde una perspectiva crítica que la instala más allá del orden mediático (Schmucler: 1997). Se propone en este sentido, el reconocimiento de las formas de comunicación pensadas siempre como “mediadas” aunque no siempre como “mediatizadas”.

Compartimos la idea de que el campo comunicacional debe ser reconocido en sus saberes específicos así como en su carácter transdisciplinario (Ford: 1994). Por esto, la necesidad de constituir una mirada comunicacional se nutre de una multiplicidad de disciplinas sin que esto signifique falta de pertinencia de los estudios en comunicación ni minimización de otros campos del conocimiento dentro de las Ciencias Sociales.

La propuesta pretende incorporar los saberes del sentido común y de la vida cotidiana al orden del conocimiento científico ya que ambos saberes constituyen tipos de discursos con sus propias modalidades de constitución y reproducción. Ambos, implican además la configuración de posiciones de saber y de poder que desde la enseñanza secundaria deberían cuestionarse (Foucault: 1979).

Por otra parte, entendemos también que los sujetos somos capaces de representar quiénes somos y cómo somos de formas diferentes por lo que instalamos la idea de que todos los lenguajes de la comunicación pueden mediar entre el hombre y la realidad que lo rodea. Palabra, imagen, sonido constituyen diferentes modos de representación con sus propias especificidades y permiten la comunicación de formas particulares de experiencias.

En este marco, proponemos pensar los procesos de comunicación desde la cultura (Martín Barbero: 1987) y esto significa romper con los reduccionismos vinculados con las disciplinas y con los medios, para entender los procesos comunicacionales dentro de una trama de sentidos en la que se configuran modos de ver el mundo y de “habitarlo”.

El estudio de la comunicación en esta orientación supone, entonces, la autocrítica y el planteo de dudas e interrogantes sobre los saberes establecidos dentro y fuera de ese campo discursivo y por esta razón, se trata de concepciones caracterizadas por un constante movimiento y una sistemática revisión.

Ya desde 1990, el informe de la Comisión Mc Bride planteó la necesidad de proponer políticas de comunicación para el desarrollo económico y social equitativo dentro de América Latina. Por otra parte, en el mismo documento se impulsó además, el acceso igualitario a la información y al uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TICS) que contribuyeran a la estabilidad y al fortalecimiento de los regímenes democráticos en la región.

En este marco, creemos que el desarrollo de esas tecnologías y el incremento de la convergencia favorecen por un lado, los modos de apropiación de saberes y por el otro, la creación y la intervención en zonas desfavorecidas y en sectores socialmente vulnerables (Beltrán:2010).

Estos temas son los que se vienen discutiendo en el campo de la comunicación desde hace varios años y constituyen el núcleo duro de esta orientación que se propone acercar a los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria a la reflexión teórica y práctica vinculada con las especificidades de nuestro objeto de estudio. Pensamos, por ejemplo, en la libertad de acceso a la información pública como una forma de constitución de la ciudadanía o en la implementación de las políticas públicas sobre el uso de las TICS que tengan como objetivo reducir la brecha digital (Kaufman y Piana: 2007).

En otras palabras, es preciso reflexionar sobre cómo y dónde se hace uso de las tecnologías, quiénes son los públicos destinatarios, qué características tienen, qué relaciones sociales y económicas establecen con sus destinatarios y a qué actividades de la vida cotidiana están asociadas (Beltrán: 2010). En este último caso, resulta sustancial además, pensar su relación con la participación democrática en la vida social y comunitaria, a nivel provincial y local.

Por último, y desde una perspectiva pedagógica, insistimos en que la educación debe proponerse la formación de un ciudadano que piense con responsabilidad cuál es su papel activo en el mundo y que se sienta comprometido con los cambios sociales que los escenarios actuales están exigiendo.

Creemos que resulta fundamental instalar esta discusión en las aulas y entre los jóvenes porque son éstas las condiciones preexistentes que, en definitiva, están provocando las desigualdades sociales y económicas actuales.

2. Encuadre didáctico

2.1. Aspectos generales

La orientación Comunicación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación se propone el abordaje de los saberes específicos a partir del diseño de diferentes itinerarios didácticos que implican:

- la reflexión teórica sobre los grandes debates contemporáneos relacionados con el campo de la comunicación y los medios
- el análisis y recepción crítica de los discursos que circulan hoy en los diferentes medios de comunicación masiva

- la producción creativa de proyectos comunicacionales que implican estrategias de intervención-acción en el marco de los contextos locales en los que efectivamente interactúan los alumnos

Las temáticas abordadas están íntimamente relacionadas con la realidad de los jóvenes y pretenden atender a la heterogeneidad que se presenta hoy en el aula. En este sentido, las preguntas sobre el “cómo enseñar” en esta orientación se vinculan siempre con la intención de trabajar a partir de la propia experiencia del alumno con el propósito de generar el debate, el compromiso y la participación democrática de los jóvenes en todos los espacios curriculares.

Esta perspectiva nos invita a sistematizar algunas particularidades que caracterizan a los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, proponemos algunas consideraciones vinculadas con los modos en que pensamos los jóvenes y sus vínculos con los docentes y los objetos de conocimiento.

Conocer los sujetos de aprendizaje con los que trabajamos nos permitirá por un lado, el desarrollo de propuestas significativas y cercanas a sus modos de mirar y pensar el mundo y por el otro, garantizar “un lugar de pares en la sociedad más justa que queremos”¹.

En este marco, apostamos al aula como un espacio en el que se encuentran cada día diferentes sujetos para construirse mutuamente. La noción de sujetos implica aquí, la referencia a personas ubicadas en un tiempo y en un espacio que generan variadas relaciones en diferentes contextos socio-culturales. Esta concepción dialéctica supone entonces, que la subjetividad de cada uno se va construyendo a través de un proceso compartido y a partir del encuentro con el cotidiano con otro.

Esta afirmación se vincula con un debate pedagógico que debemos darnos y que se propone pensar en profundidad qué significa “estar juntos” hoy en el aula de la escuela secundaria (Skliar: 2002). Entendemos que el estar juntos no debe significar sólo “presencia” de los sujetos en lo cotidiano del aula. Por el contrario, pensamos que ese estar juntos debería construirse en términos de “existencia” y entonces, la reflexión sobre los modos de ser en el aula lograrían resignificarse en tanto estarían atendiendo a la intensidad que atraviesa las experiencias de enseñanza-aprendizaje.

No obstante esto, además de “pensar los jóvenes” (Reguillo: 2000) es fundamental acordar qué conocimientos y habilidades está exigiendo la educación en general y esta orientación en particular, al docente actual. En otras palabras, el desafío es también “pensar los docentes” en la nueva escuela media.

En este sentido, discutir cómo se inscriben los jóvenes en el aula nos permite pensar con Litwin en propuestas didácticas verdaderamente significativas. La autora retoma en *El oficio de enseñar* a Dewey, cuando afirma que el problema central de la escuela es insistir en una enseñanza que no logra conectar los nuevos temas con el resto de la experiencia ya adquirida:

“...cada experiencia es una fuerza en movimiento y debería provocar curiosidad, fortalecer

¹ Diseño Curricular CICLO BÁSICO DE LA ESCUELA SECUNDARIA RIONEGRINA, página 28.

la iniciativa y crear deseos y propósitos intensos. Además, debería preparar a la persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva. Esto hace que el crecimiento se provoque por la continuidad y la reconstrucción de la experiencia.”²

Creemos que el uso de las nuevas tecnologías implica un ejercicio de apertura hacia el trabajo cooperativo y la puesta en marcha de estrategias didácticas que propicien en los estudiantes, niveles crecientes de autonomía. En definitiva, por un lado resulta fundamental contar con un docente capaz de habilitar la palabra joven en el aula con el fin de fomentar espacios de continuos debates. Por el otro, ese sujeto de enseñanza debe encontrarse formado para lograr que, a través de un ejercicio sistemático de transposición didáctica, los estudiantes se apropien de estrategias y procedimientos para sostener y fundamentar la palabra propia frente a los temas y problemas que propone esta orientación.

2.2. Propósitos

El currículum es un proyecto político y cultural construido por los diferentes actores que participan del sistema educativo. Este documento, pretende orientar la práctica educativa escolar y en ese sentido, constituye un dispositivo que media entre la teoría y la práctica pedagógica con el propósito de orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La instrumentación del currículum exige identificar los aspectos fundamentales que constituyen el entramado de sentido socio-cultural ya que no puede pensarse desconectado de los conflictos, las necesidades y los problemas que caracterizan a la sociedad en la que se va a realizar la práctica educativa.

En ese marco, los propósitos que definen las intenciones educativas que dan dirección y sentido a la orientación en Comunicación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación son:

- Brindar a los alumnos conceptos y enfoques significativos para el reconocimiento de la Comunicación como un campo científico dentro del conjunto de las Ciencias Sociales y a los fenómenos comunicacionales como hechos complejos, en sus dimensiones cultural, social e interpersonal.
- Favorecer la reflexión sobre los fenómenos de los medios de comunicación y las tecnologías como procesos de construcción de sentido desde un enfoque comunicacional.
- Ofrecer herramientas metodológicas que permitan interpretar críticamente y desde una perspectiva multidisciplinar, los modelos y las categorías de análisis vinculados con el campo de la comunicación y los medios.
- Promover trayectos de aprendizaje que permitan a los alumnos el desarrollo de sus capacidades para abordar y resolver problemas vinculados con el campo de la comunicación, con autonomía y creatividad.

² Litwin, Edith. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Bs.As., Paidós, 2008, página 12.

- Generar debates que permitan, por un lado, interpretar y valorar el impacto del desarrollo y uso de la tecnología y, por el otro, reconocer a las novedades tecnológicas como herramientas de un proceso comunicacional que las excede y las determina.
- Elaborar propuestas didácticas que tiendan al diseño, ejecución y evaluación de proyectos vinculados con diferentes géneros, lenguajes y soportes comunicacionales.

2.3. Organización de saberes

Los ejes temáticos que dan lugar a los espacios se ordenan en itinerarios didácticos que van de lo científico a lo cotidiano y de lo cotidiano a lo científico. Sin embargo este proceso de ninguna manera es lineal sino que se transforma en recursivo en la medida en que todas las prácticas sociales se implican mutuamente en las diferentes etapas del trayecto formativo del alumno.

Los contenidos y las prácticas serán abordados oportunamente a través de distintas modalidades. En ese sentido, además de las disciplinas tradicionales propuestas para el 4° año, el espacio de **Proyecto** (en tanto lugar del saber hacer) y el **Seminario** (orientado al estudio autónomo y al pensamiento crítico de los alumnos) constituyen, en 5° año, dos modalidades de trabajo que resultan sustanciales para pensar la complejidad que define al campo de la comunicación, los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación.

2.4. Consideraciones metodológicas

Esta orientación propone una ruptura epistemológica respecto de las formas de interpretar los procesos mediáticos, distanciándose del sentido común para incorporarse a los modos de intelección del campo comunicacional. Lo anterior supone que, en términos de Bourdieu el docente debe realizar un trabajo sistemático de “vigilancia epistemológica”. Es sustancial entonces, que logre poner en juego modos de intervención que permitan al alumno la lectura, interpretación y reflexión sobre la relación entre la actualidad (nacional y local) y los medios masivos de comunicación. (Boudieu: 2001)

En este marco, los saberes propuestos en la orientación no están descontextualizados ni constituyen parcelas de contenidos sino que exigen por un lado, una relación dialógica entre los diferentes espacios curriculares y, por el otro, una implementación que permita el desarrollo a través de diferentes formatos. Por esta razón, la orientación propone, además de las disciplinas tradicionales, talleres, seminarios y proyectos de intervención comunitaria.

Las acciones de enseñanza deben ser variadas y orientadas según los diferentes propósitos explicitados en los espacios curriculares. No obstante esto, en términos generales podríamos decir que se propicia una enseñanza basada en el análisis de situaciones problemáticas vinculadas con el campo de la comunicación, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías y que, presentadas oportunamente por el docente, persigan el propósito de lograr interpretaciones de la realidad por parte de los alumnos.

Esta modalidad didáctica privilegia la problematización, entendida en este caso como la construcción de preguntas e hipótesis sobre aspectos relevantes de la realidad social, que permitan una apropiación activa del problema por parte de los estudiantes y una conceptualización contextualizada y pertinente por parte de los docentes.

De esta manera, la propuesta se sostiene sobre la concepción del docente como facilitador de los aprendizajes y como dador de oportunidades y sobre la convicción de que es el alumno el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. En ese marco, compartimos con Alicia Camilloni la idea de que “... *entre la improvisación total y la aplicación de recetas hay lugar para un proceso reflexivo e iluminado por un conjunto de conocimientos pertinentes y rigurosos*”.³

Las recomendaciones didácticas vinculadas con esta orientación deben atender además, a la diversidad que se presenta en los estudiantes respecto del manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación. Esto exige un esfuerzo intencionado por parte de los docentes para permitir que todos los estudiantes, más allá de la diversidad en el manejo tecnológico, puedan desarrollar y alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos en esta orientación.

Sumado a esto, es importante puntualizar aquí que la especificidad de la comunicación desde una perspectiva didáctica está marcada por la multitemporalidad y la existencia de espacios dislocados que comprenden e implican los fenómenos y procesos comunicacionales en América Latina y esto exige la intervención sistemática de los docentes con el objetivo de transformar el “saber sabio” en “saber a aprender”.

En cuanto a las intervenciones docentes, conviene puntualizar que no deberían ser todas iguales a lo largo del recorrido del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, en instancias introductorias a los diferentes espacios curriculares, el docente podrá formular problemas, ofrecer preguntas, presentar ejemplos y contraejemplos, identificar relaciones y contradicciones, contemplar situaciones de escucha atenta, entre otras.

Por otra parte, en situaciones didácticas de cierre de desarrollos teóricos o de síntesis temáticas, el docente podrá cuestionar las respuestas de los alumnos, requerir justificaciones argumentales, proponer la toma de posición respecto de cuestiones ideológicas, ofrecer categorías explicativas que abran el horizonte reflexivo de los estudiantes, enseñar recursos y procedimientos argumentativos, contrastar marcos teóricos para sustentar los propios argumentos, promover la problematización en tanto construcción de preguntas e hipótesis sobre aspectos relevantes de la realidad social, entre otras.

Respecto de la dinámica de trabajo, a lo largo del desarrollo de los distintos espacios curriculares se propondrán variadas técnicas de trabajo individual y grupal, con la finalidad de que los alumnos experimenten en forma vivencial y conozcan en la práctica diferentes modos de aprender. En ese sentido, serán de especial interés las propuestas que pongan en juego la participación democrática de los alumnos, como por ejemplo, torbellino de ideas, grupos de discusión, mesas redondas, debate, juicios, juego de roles, puestas en común, entre otras.

Por último, queremos rescatar especialmente el valor del diálogo como estrategia metodológica. Si hay algo que los jóvenes nos están reclamando hoy a los docentes son “*conversaciones*” (Skliar: 2008). Conversar sobre nosotros, sobre nuestras existencias, sobre nuestras sensibilidades para poder luego, conversar, desde otro lugar, sobre los temas y los problemas de la comunicación, los medios y las nuevas tecnologías.

En este marco, compartimos con este autor la idea de que “*el principio de cualquier pedagogía es que haya conversación*” y que “*hoy la conversación tiene que girar en el tono*”

³ Camilloni, Alicia, *El saber didáctico*, Bs.As., Paidós, 2007.

*de la sensibilidad y no en el de la moralidad*⁴”. Instalados en este lugar, nos urge encontrar una lengua común para que docentes y alumnos logremos presencia y existencia compartida, en otras palabras, que podamos definitivamente, “estar juntos” en el aula.

Lo cierto es que no es fácil encontrar hoy en la escuela secundaria “una lengua para la conversación” (Larrosa:2006). Sencillamente, porque lo que estamos necesitando no son los lenguajes dominantes en el campo educativo actual. Ni el lenguaje de la técnica ni el lenguaje de la crítica pueden dar cuenta por sí mismos de la experiencia, en el sentido de aquello que a cada uno nos pasa y nos obliga a hablar en primera persona:

*“Hablar (o escribir) en primera persona no significa hablar de uno mismo, ponerse a uno mismo como tema o contenido de lo que se dice, sino que significa, más bien, hablar (o escribir) desde sí mismo, ponerse a sí mismo en juego en lo que uno dice o piensa, exponerse en lo que uno dice y en lo uno piensa.”*⁵

En este sentido entonces, estamos proponiendo una vuelta a la conversación en el aula con la esperanza de encontrar una lengua compartida que nos permita hablar, tanto a los docentes como a los alumnos, desde nosotros mismos porque sin dudas, como afirma Larrosa “una lengua sin sujeto sólo puede ser la lengua de unos sujetos sin lengua”.

En síntesis, el diseño de la orientación en Comunicación y Tecnologías de la Comunicación y de la Información se sostiene sobre la concepción de un alumno joven, protagonista de la construcción de su proceso de aprendizaje y dueño una lengua para compartir experiencias y existencias con los otros sujetos que están también en el aula.

2.5 Criterios de evaluación

La evaluación supone no sólo una instancia de descripción sino además y especialmente, una estrategia de interpretación de determinados signos que nos permitirán luego, valorar las situaciones de aprendizaje. Toda evaluación implica, entonces, la definición de criterios epistemológicos que dependen además, de las concepciones de aprendizaje y de enseñanza que se sostengan.

Retomamos aquí algunas de las sugerencias aportadas desde el documento de la Transformación de la escuela Secundaria Rionegrina a través de la Resolución N° 1000/98:

- *“Que la evaluación es un acto comunicativo, un ejercicio democrático y transparente que implica producir conocimientos y ponerlos en circulación entre los diversos actores involucrados;*
- *Que la evaluación debe ser procesual, continua e integrada en el curriculum y, con él, en el aprendizaje;*
- *Que la evaluación cumple dos finalidades primordiales: comprobar la validez de las estrategias didácticas puestas en escena e informar al alumno para ayudarlo a progresar en su autoaprendizaje;*
- *Que la evaluación tiene una función pedagógica: mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y una función social: acreditación de conocimientos, priorizando siempre la evaluación formativa en todas las prácticas docentes;*

⁴ Skliar, Carlos. “El principio de cualquier pedagogía es que haya conversación” en La Capital-MA, 15 de marzo de 2008.

⁵ Larrosa, Jorge. “Una lengua para la conversación” en Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos, *Entre Pedagogía y Literatura*, Bs.As., Miño y Dávila, 2006.

- *Que la evaluación de los aprendizajes implica la evaluación de las prácticas docentes y de la institución*⁶

Las instancias evaluativas deben pensarse entonces en un contexto que implica no sólo a los alumnos, sino también a los docentes y a los padres. De este modo resulta, por un lado, un proceso de transformación que logra desarmar la lógica asimétrica propia de ciertos regímenes de saber-poder-verdad. Por otro lado, se transforma en una actividad de interpretación fundamentada en principios ético-políticos, ideológicos y técnico-pedagógicos que cumple una función orientadora para los docentes y para los alumnos.

En este marco y desde una perspectiva constructivista, entendemos la evaluación como formativa toda vez que las instancias y los instrumentos evaluativos deben atender a la diversidad de sujetos que conviven en el aula y a sus propios procesos de aprendizaje. Por esta razón, el docente deberá poner en juego estrategias que le permitan valorar el avance de cada alumno en el marco de un recorrido propio en la construcción del aprendizaje. Una palabra oportuna, una información a tiempo, la ayuda necesaria en el momento justo constituyen algunas de las acciones didácticas posibles que pueden diseñar los docentes para cooperar con sus alumnos en una instancia evaluativa formativa.

Insistimos una vez más en el valor de la conversación también en las instancias evaluativas en tanto creemos que se aprende “de” y “con” el otro. En otras palabras, la evaluación constituye además una situación comunicativa particular toda vez que se puede fomentar desde allí la discusión y el intercambio de ideas.

Respecto de los instrumentos evaluativos, entendemos que siempre deben tener una relación directa con los propósitos de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, es responsabilidad del docente expresar con claridad lo que considera conceptos-clave, núcleos esenciales o ideas fundamentales en sus propuestas de enseñanza y estos contenidos específicos deberán identificarse luego con precisión en los lineamientos de acreditación de cada espacio curricular.

En este sentido, es de vital importancia la selección adecuada de los criterios a utilizar para pensar las evaluaciones. Tanto las condiciones de evaluación como los resultados de las mismas deben quedar claramente explicitados por el docente de modo que los alumnos y sus padres puedan monitorear los procesos de aprendizaje y los resultados de los mismos.

Desde otra perspectiva, creemos que resulta sustancial generar en cada espacio curricular momentos evaluativos que incluyan además instancias de autoevaluación y co-evaluación entendidas como instancias de comunicación. Estamos convencidos de que ambas enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que permiten una actividad de intercambio y discusión en la que se ponen en juego operaciones cognitivas tales como la interpretación y la valoración crítica de los trabajos propios y ajenos.

2.6. Lineamientos de acreditación

En consonancia con el Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina entendemos los lineamientos de acreditación como *“un tipo particular de propósitos que refieren aquellos saberes que los estudiantes deben acreditar al finalizar el curso y que están vinculados a las prácticas educativas y a las condiciones*

⁶ Rionegrina, provincia de Río Negro, Ministerio Provincial de Educación pág. 1 y 2.

institucionalizadas que facilitaron su aprendizaje.”⁷

En otras palabras, los lineamientos de acreditación suponen un recorte sobre los contenidos y son los que definen que la promoción de los alumnos sea posible.

Proponemos a continuación un conjunto de contenidos jerarquizados que los estudiantes deberían acreditar dentro de la orientación y que resultan saberes considerados fundamentales para la construcción de otros de mayor grado de complejidad:

Para 4° año:

- Comprender y apropiarse los modelos de comunicación y su interrelación con los productos mediáticos
- Identificar los campos de análisis propios de cada enfoque teórico y el tipo de concepción de las producciones mediáticas que cada uno de ellos habilita.
- Identificar las especificidades que cada medio de comunicación impone a la producción de sentido y cuáles son los formatos y géneros privilegiados en cada medio de comunicación masiva.
- Diferenciar entre medios de comunicación tradicionales (analógicos) y los medios digitales y las TICs.
- Reflexionar sobre el contexto de surgimiento de cada medio de comunicación tradicional y el de las TICs.
- Comprender las transformaciones socioeconómicas y culturales que las tecnologías imponen en las sociedades informacionales.
- Evidenciar las variaciones entre las concepciones y percepciones del espacio y de las distancias en la comunicación interpersonal.
- Identificar los géneros de la comunicación cara a cara.
- Distinguir las situaciones comunicacionales por medio de computador (CMC) y los intercambios comunicativos cara a cara.

Para 5° año:

- Comprender las vinculaciones entre los procesos históricos recientes y el desarrollo tecnológico.
- Adentrarse en el debate sobre la Sociedad del conocimiento y la Sociedad de la información y sus implicaciones para el desarrollo de las nuevas tecnologías.
- Apropiarse de los conceptos básicos del nivel de reflexión epistemológica y articularlos con las instancias de elaboración de un proyecto.
- Adquirir la capacidad para reconocer los elementos constitutivos de un proyecto de investigación y diferenciarlos de los que se incluyen en un proyecto de inserción comunitaria.
- Desarrollar la capacidad de identificar y jerarquizar problemas presentes en la comunidad de origen, otorgando algún tipo de respuesta a sus necesidades a través de la elaboración de proyectos y de su puesta en práctica por medio de la planificación.
- Indicar cómo la reflexión epistemológica puede nutrir los lineamientos generales para la planificación de un proyecto de inserción comunitaria.
- Reconocer qué modelos de enunciadores y destinatarios proponen las TICs y cómo colaborarían en la construcción de formas más democráticas de ciudadanía.
- Identificar las diferencias entre la “alfabetización tradicional” y la “alfabetización

⁷ Diseño Curricular CICLO BÁSICO DE LA ESCUELA SECUNDARIA RIONEGRINA, página 56.

informática” y comprender de qué forma se relacionan con los problemas del acceso a la información y con la brecha digital.

3- Estructura curricular de la Orientación

Ofrecemos a continuación algunas consideraciones generales antes del desarrollo de los espacios curriculares en particular.

En primer lugar, digamos que los contenidos de los espacios específicos de la orientación están organizados en diferentes modalidades (materias, talleres, proyectos, seminarios) que garantizan la diversidad en los abordajes y el dinamismo en los recorridos didácticos.

En segundo lugar, se propone una estructura curricular que articule teoría y práctica de modo que los espacios curriculares se desarrollan en itinerarios que van de la reflexión a la acción y de ésta nuevamente a aquélla.

Por otra parte, en un recorrido transversal por los espacios de 4° y 5° años se plantea una trayectoria que se sostiene sobre la continuidad y la complejidad de contenidos con el fin de otorgar cohesión y coherencia al diseño curricular de esta modalidad.

Ofrecemos a continuación un mapa con los espacios para cada año y la cantidad de horas cátedra correspondiente a cada uno:

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
Inglés	3hs/c	3hs/c
Formación Específica		
Inglés	3hs/c	3hs/c
Introducción a la Comunicación	4hs/c	
Comunicación interpersonal	4hs/c	
Comunicación Mediática	4hs/c	
Espacio curricular síntesis de los saberes estructurantes del campo de conocimiento: Tecnocomunicación		4hs/c
Proyecto de investigación e inserción comunitaria y seminario epistemológico		6hs/c
Taller de alumnos: espacio de reflexión y construcción de proyectos futuros		3hs/c
	38hs/c	38 hs/c

Como se desprende del mapa anterior, para el 4º año se establece el desarrollo de tres espacios curriculares específicos denominados:

- 1) Introducción a la Comunicación (4hs/c)
- 2) Comunicación Interpersonal (4 hs/c)
- 3) Comunicación Mediática (4 hs/c)

Por otra parte, en el transcurso del último año de la orientación se desarrollarán dos espacios curriculares específicos:

- 4) Tecnocomunicación (espacio síntesis) (4 hs/c)
- 5) Proyecto de investigación e inserción comunitaria y Seminario epistemológico (6 hs/c)

..

A continuación, desarrollaremos consideraciones particulares para cada año de la orientación y para cada espacio dentro de esos años.

4º año:

Fundamentación

El diseño de esta Orientación para 4º año está organizado en tres espacios que, si bien tienen en sí mismos sus propias especificidades, permiten establecer una red de relaciones y sentidos que se potencian mutuamente.

Estas materias conforman un espacio introductorio a través del cual se espera que los alumnos logren un acercamiento a las problemáticas de la comunicación y de las tecnologías de la información y de la comunicación.

La propuesta curricular para este año responde a la necesidad de profundizar el estudio de las relaciones entre comunicación e información para fomentar modos más democráticos de acceso a la información pública y garantizar, de ese modo, el ejercicio de la libertad de expresión.

Los propósitos vinculados con este 4º año se relacionan con la idea de pensar las TICS no sólo como recursos informáticos sino también como nuevos medios de comunicación. En este sentido, permiten reformular los vínculos interpersonales y establecer nuevas formas de constitución y representación de los procesos sociales. Es decir, se trata de una instancia de la vida social que permitirá reforzar los valores de una democracia pluralista y participativa.

Los estudiantes que finalicen este año deberán estar en condiciones de apropiarse de los contenidos básicos vinculados con las principales teorías de la comunicación, diferenciar entre características de la comunicación interpersonal y mediática y participar de los debates sobre el lugar que ocupan las TICS en el campo de estudio de la comunicación.

Para esto, se plantean tres problemáticas que atraviesan todos los espacios y que van a recortar luego, lo ejes de definición de los contenidos:

- la preocupación por recuperar un enfoque que colabore con la interpretación de las formas en que la comunicación y los medios de comunicación se han inscripto históricamente en los debates epistemológicos de las Ciencias Sociales
- la necesidad de pensar nuestro contexto a partir de la reflexión crítica sobre la comunicación y las prácticas socioculturales

- la potencialidad de los lenguajes mediáticos para transformarse en dispositivos de pensamiento y expresión

En este marco, caracterizamos a continuación los tres espacios curriculares que permitirán vincular los saberes específicos a partir de un proceso recursivo y dialógico:

- 1) **Introducción a la Comunicación:** tiene como propósito fundamental que los alumnos logren aproximarse a las premisas teóricas y metodológicas propias de las diferentes escuelas y enfoques comunicacionales.
- 2) **Comunicación Interpersonal:** pretende acercar a los alumnos al análisis de relaciones y formas de socialización en situaciones de comunicación cara a cara y en contextos de interacción mediados por nuevas tecnologías.
- 3) **Comunicación Mediática:** se propone ofrecer al alumno una aproximación a las categorías de análisis requeridas para el estudio y la producción de los discursos específicos de los medios masivos de la comunicación y de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

Este año incluye, tanto en su organización como en los contenidos, conceptos que posibilitarán el desarrollo de las capacidades intelectuales del alumno, como por ejemplo, la conceptualización sobre perspectivas y enfoques, la reflexión crítica sobre la información, la contextualización de procesos sociocomunicativos y la generación de la participación dotada de autonomía. El incentivo que sustenta esta propuesta está basado en el fortalecimiento de la búsqueda de respuestas como forma de aprendizaje.

La organización del 4° año a través de ejes independientes y transversales, apunta a la comprensión de las dinámicas propias de los procesos comunicacionales profundizando tanto sobre aspectos teóricos como sobre los niveles de comunicación específicos.

Asimismo, se procura la búsqueda de conexiones y articulaciones entre las principales teorías de la comunicación, la comunicación mediática y la interpersonal para permitir la reconstrucción más amplia de procesos comunicacionales. Éstos se encuentran a su vez, insertos en la complejidad de procesos históricos y pretenden la formación de ciudadanos que sustenten valores tales como la capacidad de escucha, la solidaridad, el respeto por las diferencias y la comprensión entre sujetos. A estos fines deberá contribuir el espacio denominado **Comunicación interpersonal**.

Por otra parte, el espacio denominado **Comunicación mediática** apuntará a la construcción de las capacidades para la comprensión de las lógicas de producción de los bienes culturales en el ámbito de los medios de comunicación y a la interpretación de las producciones mediáticas que fomentarán el espíritu crítico. Los dos espacios anteriores a su vez, deberán establecer relaciones de reenvío con **Introducción a la comunicación** en la medida en que es este espacio el que permitirá establecer un panorama de las teorías y enfoques comunicacionales de los cuales se desprenden la comunicación interpersonal y la mediática.

Desarrollamos a continuación las especificidades de cada espacio curricular de 4° año:

1) *Introducción a la Comunicación:*

Fundamentación:

Una orientación que se proponga recorridos tan extensos y complejos como la comunicación, los medios y las nuevas tecnologías, requiere de la presencia de una

materia introductoria que facilite a los alumnos un panorama general y contextual de los contenidos que abarca este campo multidisciplinar. En este espacio se abordarán, entonces, los fundamentos teóricos propios de estos diferentes objetos de estudio.

La propuesta es reflexionar aquí sobre la comunicación entendida como proceso de significación mediado por relaciones de poder y sobre las diferencias que hay entre los modos de pensar la transmisión y la comunicación. En este marco, se discutirán por un lado, cuáles son los aportes de las Ciencias Sociales a la constitución de este campo de estudio y por el otro, de qué modo condicionan los procesos históricos específicos el surgimiento de las diferentes teorías de la comunicación.

Entendemos que estudiar la historicidad de las teorías de la comunicación desde los modelos considerados clásicos permitirá luego la incorporación de otros más recientes previstos tanto en **Comunicación interpersonal** y **Comunicación mediática** en 4° año como en **Tecnocomunicación** en 5° año. Asimismo, la articulación entre enfoques y teorías y su aplicación concreta será objeto de estudio de los dos espacios que reintegran práctica y teoría: **Saberes estructurantes y seminario epistemológico y Proyecto de investigación y de inserción comunitaria.**

Como queda en evidencia, si bien ésta es una materia introductoria, se trata de un espacio de apertura a las significaciones sobre las instancias de la comunicación y su relación con los contextos históricos de surgimiento de esos enfoques que tendrá su continuidad en el resto de los espacios de la orientación.

En síntesis, se busca introducir al alumno en la complejidad constitutiva de los fenómenos comunicativos y presentar las reflexiones teóricas que otros ámbitos disciplinares han aportado al campo comunicacional ya que entendemos que esto posibilitará la puesta en relación del orden conceptual con las experiencias concretas.

Propósitos

Los propósitos fundamentales de este espacio se relacionan con la necesidad de que los alumnos descubran la pluralidad de enfoques presentes en las teorías vinculadas con la información y la comunicación y que sean capaces de identificar tensiones y antagonismos en las perspectivas teóricas estudiadas.

Esto permitirá que los jóvenes se apropien de los saberes considerados significativos para adentrarse luego, en la complejidad de la comunicación interpersonal y mediática.

Los propósitos generales vinculados con este espacio son:

- Propiciar el reconocimiento de los modelos de comunicación y su interrelación con los productos mediáticos con la intención de que los alumnos puedan diferenciar los aportes realizados por la Escuela de Chicago, la Mass Communication Research, la Escuela de Palo Alto y los Estudios Culturales británicos.
- Promover la identificación de las instancias de producción y de recepción para dar cuenta de cómo se emplean en cada modelo y entender con qué tipo de producciones mediáticas se corresponden en cada caso.
- Generar instancias de discusión en las que los alumnos puedan apropiarse de los conceptos esenciales propuestos por las distintas teorías de la comunicación para identificar cómo se vinculan las asunciones de la vida cotidiana con la producción de sentidos de los medios masivos de comunicación.

- Favorecer la reflexión sobre las diferencias entre las concepciones de “sociedad” y de “sujeto” que propugnan cada una de las perspectivas teóricas con el propósito de que los alumnos construyan una visión pluralista y comprometida con el entorno en el que vive.
- Brindar herramientas metodológicas que permitan al alumno interpretar los códigos de producción y de recepción de los discursos mediáticos para que puedan reelaborar sus propios consumos con sentido crítico.

Organización de saberes

Este espacio se divide en dos grandes ejes que se abren, a su vez, en diferentes contenidos:

a) Pioneros de los estudios en Comunicación: este eje incluye el conjunto de saberes que van a permitir al alumno, por un lado, la identificación de modelos de comunicación y por el otro, la producción de objetos culturales vinculados con esos modelos:

- Panorama de las principales teorías y modelos de la comunicación desarrollados en la primera mitad del siglo XX.
- Psicología conductista: conceptos, implicancias y referentes.
- Sociología funcionalista: nociones, aplicaciones y debates.
- Mass Communication Research: vínculos con el conductismo y el funcionalismo, nuevas formas de comprensión de los medios, estudios empíricos.
- Escuela de Chicago: principios de la corriente, discusiones con la MCR, áreas de estudios preferenciales.
- Escuela de Palo Alto: concepciones de la relaciones interpersonales, aportes de la sistémica, objetos de análisis.
- Estudios Culturales británicos: códigos de producción, circulación, recepción y consumo, estudios sobre recepción y audiencias, lecturas hegemónicas y subalternas.

b) Comunicación y transformaciones tecnológicas: este eje propone para la discusión, el análisis de los impactos y las consecuencias del uso de las tecnologías en siglo XX:

- Medios masivos de comunicación y formas de interpelación y socialización: las formas y lugares para la recepción mediática. Medios de comunicación y otros tipos de consumos culturales. La construcción de la agenda de los medios de comunicación y los debates en torno a la opinión pública.
- Surgimiento de la prensa masiva y constitución de culturas populares a través de los medios gráficos. Diarios y revistas. Del folletín al periodismo digital.
- Consecuencias del surgimiento de la fotografía y su relación con la pintura. Técnicas fotográficas iniciales y las formas del retrato
- Del kinetoskopio al cinematógrafo: las distancias entre el cine documental y el ficcional. El cine como medio de comunicación. El cine industrial y el independiente.
- Comienzos de la radiofonía: primeras transmisiones, la adaptación de géneros populares, formas de construcción de la noticia y usos de la información.
- El desarrollo de la televisión en la Argentina. Estructura de propiedad y características iniciales de la programación y de la primera composición sociodemográfica de las audiencias.

2) Comunicación interpersonal

Fundamentación:

Este espacio curricular se sustenta en la noción de comunicación como forma de interacción y de intercambio entre sujetos. En primera instancia se reconoce que en toda situación comunicativa el intercambio entre los sujetos no es igualitario y está regido por normas de actuación y competencias adquiridas, así como por “habitus” de clase propios de cada campo social específico (Bourdieu:1997).

Se identifican así dos tipos de sujetos: por un lado los singulares y por otro, los orden grupal o colectivo; por lo tanto, se considerará que ambos tipos participan del proceso de comunicación con sus propios objetivos, reglas y formas de actuación.

Entendemos que en la comunicación interpersonal se ponen en juego conjuntos de creencias, mitos y expectativas compartidas; por lo tanto, la perspectiva a utilizar será la de comunicación interpersonal como una dimensión del acto comunicativo que puede estar, a su vez, atravesada por la comunicación masiva y mediatizada.

La comunicación interpersonal, como otras dimensiones de la comunicación social, exige la puesta en escena de diferentes competencias (culturales, económicas y sociales) que permiten desarrollar en definitiva, la competencia comunicativa. En este marco, se definen también los intercambios entre los actores sociales que ponen en juego lenguajes y modos de socialización provistos por cada cultura específica.

En síntesis, este espacio curricular incluirá las formas y concepciones de la comunicación que están por fuera de los medios masivos tradicionales. Esto implica pensar los modos en que se vinculan los lenguajes verbales y no verbales en la comunicación cara a cara.

No obstante esto, se incluye también el estudio de las herramientas infocomunicacionales que participan en el desarrollo de la comunicación personal así como también, otras formas de comunicación mediadas por computadoras.

Los contenidos básicos estarán centrados en la identificación de situaciones de comunicación, en la revalorización de la palabra en esas situaciones y en las relaciones entre los sujetos que participan. Todo esto en un marco de especial reconocimiento de las identidades particulares y un énfasis puesto en los sentidos que los sujetos construyen en esos intercambios.

Propósitos

- Ofrecer oportunidades para que los alumnos puedan comprender cómo se construyen diferencias culturales, económicas y sociales a través de la comunicación interpersonal para que logren de esta manera, modificar algunas instancias de exclusión social.
- Generar situaciones formativas que permitan distinguir diferentes modos de apropiación y de interacción de la comunicación interpersonal para que el alumno pueda reconocer el uso de códigos sociales naturalizados en la vida cotidiana.
- Propiciar la elaboración de reflexiones sobre el uso de la tecnología en la

comunicación interpersonal con el fin de integrar nuevas formas de intercambio comunicativo.

- Impulsar proyectos educativos que permitan descubrir las especificidades de la oralidad para que los alumnos puedan producir discursos a través de los diferentes géneros y estilos.
- Promover la producción, interpretación y comprensión de formas de comunicación mediatizada y no mediatizada para transformar los códigos de actuación y comportamiento en la vida cotidiana.
- Favorecer la comprensión de las formas de interpelación que tiene la comunicación interpersonal para poder identificar la constitución de identidades sociales.

Organización de saberes

Los ejes que conforman el espacio Comunicación interpersonal están organizados en función de tres grandes temas/problemas que se abren en contenidos específicos:

a) Comunicación y lenguajes no verbales y paraverbales:

- El signo: los conceptos de valor y de uso. El signo lingüístico y no lingüístico.
- Las definiciones de lenguaje, Lenguajes verbales: lengua y habla.
- Comunicación no verbal: comportamiento kinésico o lenguaje corporal y gestual. Su uso según las competencias culturales y las situaciones de interacción.
- Comunicación paralingüística: uso, volumen, intensidad y tono de la voz y de otras expresiones sonoras.
- Espacios y distancias: percepción y uso de las distancias (íntima, personal, social y pública) y su relación con las concepciones de espacios fijos y semifijos.
- Comunicación multicultural e intercultural: los lenguajes verbales, lingüísticos y paralingüísticos y la comunicación verbal y no verbal.

b) Géneros y estilos:

- Nociones de enunciador, enunciatario, destinador y destinatario.
- Formas de comunicación cara a cara: conversación y entrevista. El espacio dialogal en la entrevista. Dialogismo, polisemia, pluriacentualidad y multiacentualidad
- Las formas de la enunciación Narraciones orales interpersonales: autobiografía, testimonio y otras formas de la narración de sí mismo.
- Secuencias argumentativas, expositivas-explicativas, conversacionales o dialogales, descriptivas y narrativas.
- Comunicación verbal y formas dialectales (sociolectos e ideolectos).

c) Formas de sociabilidad, contexto y tecnologías infocomunicacionales:

- Procesos de socialización tradicional y actual. El impacto de las nuevas tecnologías en la reconfiguración de las relaciones interpersonales.
- Comunicación interpersonal a distancia e interculturalidad: nuevos vínculos entre sujetos con variadas competencias culturales y sociales. Multiculturalismo y comunicación.
- Presentaciones del yo en sociedad, los conceptos de papel, rol, máscara social y la

noción del *self* en las formas de socialización y de individuación. Interpelación y constitución de formas de sujeto y posiciones subjetivas.

- Nuevas formas de interacción interpersonal: comunicación mediada por computadoras, contactos en línea a través de herramientas infocomunicacionales (blogs, redes sociales y páginas web).

3) Comunicación mediática

Fundamentación:

Esta asignatura estará centrada en el análisis, producción y recepción de los discursos de los medios masivos y de las tecnologías de la información y de la comunicación. Serán sustanciales las reflexiones sobre los lenguajes como sistemas semióticos y sobre las estrategias de construcción discursiva que se ponen en juego en este tipo de comunicación.

Los contenidos básicos estarán vinculados en general, con el carácter histórico y estratégico de la articulación medios, cultura y sociedad. En especial, con las transformaciones que produjeron dichos medios en la vida cotidiana.

En este contexto, serán fundamentales los debates sobre producciones gráficas (diarios y revistas), radios (comerciales, comunitarias y educativas) fotografía, televisión, cine, video, Internet, entre otros, con el objetivo de reflexionar en una doble dimensión. Por un lado, la propuesta se vincula con pensar las nuevas dinámicas de socialización y constitución de la subjetividad y, por el otro, con la intención de identificar las transformaciones en los modos de apropiación de los medios en tanto espacios de intercambio, adhesión y reconocimiento. El escenario comunicativo, afirma Barbero, compromete nuevos usos sociales de los medios y sus mediaciones.

En este marco, coincidimos con Fainholc cuando afirma:

“Las nuevas narrativas constituyen los andamios simbólicos que permiten construir ricas representaciones creadas por el lenguaje digital del que parten. Utilizan –más o menos creativamente- el “esqueleto” que proporcionan las TICs en los programas específicos de software, para favorecer la creación de nuevos significados, productos culturales, documentos diversos, etc.”⁸

Propósitos

- Propiciar instancias que permitan reconocer de qué forma la comunicación mediática introduce modos de socialización y de constitución de la subjetividad para que los alumnos puedan plantear escenarios comunicacionales más inclusivos.
- Brindar oportunidades para descubrir las especificidades de cada medio de comunicación con la intención de que el alumno pueda reconocer los mecanismos de producción de sentido de cada uno.
- Diseñar estrategias didácticas que permitan el reconocimiento de los soportes digitales y analógicos con el fin de que el alumno pueda generar discursos que combinen medios de comunicación y tecnologías.

⁸ Fainholc, Beatriz, *Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*, Bs.As., Homo Sapiens, 2004, página 43.

- Ofrecer al alumno las herramientas necesarias para poder identificar las desigualdades en el acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Generar instancias de reflexión sistemática que permitan a los alumnos evaluar el lugar que ocupan los medios de comunicación y las tecnologías analógicas frente al avance de sus pares digitales.
- Promover actividades de búsqueda de información que permitan diferenciar el contenido informativo y no informativo de la imagen con la intención de que el alumno logre producir materiales visuales documentales y ficcionales.
- Generar situaciones de aprendizaje que permitan comprender los modos de funcionamiento analógico y digital para profundizar la lectura de textos e hipertextos.
- Estimular en los alumnos la confianza en sus capacidades cognitivas para interpretar el impacto que cada medio de comunicación provocó en los capitales sociales y culturales de las sociedades posindustrializadas.
- Facilitar la apropiación de estrategias que permitan asociar el surgimiento de medios de comunicación con las determinaciones propias de cada período histórico específico para que el alumno logre comprender el lugar de relativa autonomía que cada medio de comunicación sostiene respecto de las condiciones materiales de producción.

Organización de saberes

La comunicación mediatizada supone tres ejes transversales:

- a) los soportes
- b) los medios de comunicación
- c) aproximaciones a los cambios sociales en el siglo XXI

Los saberes están jerarquizados de la siguiente manera:

a) Soportes: diferencias entre los analógicos y los digitales (cinematografía, fotografía, televisión, radiofonía, video, audiovisual). La caracterización de los soportes analógicos y de los digitales debe tener en cuenta la especificidad de los formatos y géneros de los discursos mediáticos. Al tratamiento de los soportes de la comunicación mediática se agregan formas de compresión de la información (jpg, Mp3, Mp4) y los procesos de digitalización de las imágenes analógicas (agregados de color en producciones en blanco y negro) así como la creación de imágenes digitales con rasgos distintivos (3D) y realidades virtuales.

b) Medio de comunicación: cine, fotografía, televisión, radio, prensa masiva. Paleo y neotelevisión. Los medios de comunicación garantizan audiencias masivas y a diferencia de los soportes pueden utilizar diferentes lenguajes y discursos así como modificar su materialidad de analógica a digital.

c) Aproximaciones a los cambios sociales en el siglo XXI: la producción de las nuevas tecnologías como nuevos medios de comunicación con características propias como la interconexión, la convergencia tecnológica y la interactividad. La transformación de Internet de soporte a medio de comunicación que requiere tipos específicos de formatos y que está dirigida a modelos de audiencias precisos.

5° año:

Fundamentación general

Por un lado, se plantea aquí una profundización de los ejes plateados en el año anterior; por el otro, se instala con fuerza la idea de intervención comunicacional.

Los contenidos específicos están vinculados con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación entendidas éstas, básicamente, como herramientas para pensar.

La mirada no estará puesta sólo en las especificidades de los medios y las TICS sino también en la reflexión sobre el lugar de la recepción y de la producción de sentido que allí se produce.

La intención es hacer de este 5° año un espacio privilegiado para conocer y profundizar las tensiones y divergencias entre los enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos que han servido para pensar la producción de los medios de comunicación tradicionales y digitales.

En estos espacios se insiste en la necesidad de pensar la comunicación, los medios y las nuevas tecnologías desde una mirada plural que pueda dar cuenta de la complejidad y la diversidad de los objetos de estudio.

En este marco, la comunicación puede ser considerada como un conjunto de saberes transdisciplinarios interesado en el estudio de prácticas sociales diversas.

Esta formulación, que ha sido característica en la estructuración de planes y diseños curriculares de comunicación a nivel medio y universitario, ha sido sostenida en la Argentina por referentes ineludibles del campo comunicación como Aníbal Ford, Eduardo Romano, Sergio Caletti, Alicia Entel, María Cristina Mata, Néstor García Canclini, Heriberto Muraro, entre otros.

En el trascurso de este año se desarrollarán los saberes específicos estructurados en dos espacios curriculares. El primero, **Tecnocomunicación**, está pensado como síntesis de los contenidos aprendidos durante el 4° año de esta orientación y el segundo, **Proyectos de Investigación y de Inserción comunitaria**, como un espacio destinado a la formulación y ejecución de proyectos vinculados con la comunicación y las nuevas tecnologías.

Además, el diseño para 5° año incluirá el dictado de un **Seminario** epistemológico que funcionará como zona de transición entre los dos espacios definidos anteriormente. En esta modalidad de seminario se incluirán, por un lado, temas y problemas propios de la reflexión sobre el conocimiento científico y, por otro, nociones recurrentes que caracterizan a los “*regímenes epistemológicos*”⁹ presentes en el campo de la comunicación.

⁹ En términos de Foucault, cada régimen epistemológico define sus propios objetos de conocimiento y éstos, a su vez, dependen de las formaciones discursivas de un momento sociohistórico determinado

4) Tecnocomunicación:

Fundamentación:

Este espacio curricular opera como lugar de convergencia de los saberes vinculados con la comunicación, los medios y las nuevas tecnologías. Por lo tanto, se enmarca en un campo mayor y se entiende como un espacio multidimensional.

Recordemos que las TICS han tenido un lugar significativo en el desarrollo de técnicas de lectura y escritura desde la imprenta hasta la aparición de los e-books. Asimismo, la influencia de las TICS en los medios audiovisuales ha permitido suplantar referentes materiales por otros digitales.

Los avances de la digitalización nos conducen hacia una “sociedad informacional” que se sostiene sobre una estructura interactiva para la transmisión de la información y la configuración de la sociedad del conocimiento; en definitiva, vivimos una sociedad configurada a través de redes (Castell: 2001). Sin embargo, estar conectados no implica necesariamente, estar comunicados. Resulta sustancial entonces proponer un uso de las nuevas tecnologías con un fuerte sentido comunicativo y social. Es tarea de la escuela secundaria ofrecer otras respuestas frente a los nuevos escenarios y entonces, debe proponerse fundamentalmente, la inclusión tecnológica.

El debate entre la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento implica pensar a los medios de comunicación también como tecnologías de acceso a la información pública y por lo tanto, como una red de distribución de saberes. En ese esquema, los problemas de acceso y distribución de la información se tornan fundamentales para entender la importancia de las tecnologías en el fomento de la igualdad, la diversidad y la divergencia. En definitiva, todo esto con el objetivo de construir sociedades más tolerantes y pluralistas.

Este espacio vuelve a poner en escena lo que es propio de la reflexión sobre los medios de comunicación y es que el alumno y el profesor son tanto actores sociales como sujetos de las transformaciones tecnológicas.

La noción de *tecnocomunicación* ha sido empleada por CIESPAL¹⁰ y pensada desde esta perspectiva, implica la asociación entre tecnología y medios de comunicación. Además, supone la conformación de políticas públicas de comunicación tendientes a la inclusión social y a garantizar la libertad de expresión a través del fortalecimiento de acciones comunicacionales llevadas a cabo por organizaciones no gubernamentales.

Asimismo, la tecnocomunicación apunta al fortalecimiento de la igualdad de oportunidades de acceso a los cambios tecnológicos por parte de los sectores menos favorecidos. Pretende entonces, por un lado, masificar el uso de las nuevas tecnologías reduciendo las disparidades en el acceso a la información que provoca la brecha digital y, por el otro, integrar los diversos medios de comunicación utilizando la convergencia con fines sociales.

El sostenimiento de un proyecto inclusivo y democratizador de la convergencia tecnológica es una de las cuestiones de más difícil resolución, en especial cuando la pretensión es que esa convergencia no profundice la brecha tecnológica. En términos de Beatriz Fainholc podríamos afirmar que:

¹⁰ CIESPAL: *Centro Internacional de estudios Superiores de Comunicación para América Latina*

“Uno de los desafíos mayores para el sector educación en esta sociedad del desequilibrio pero también del aprendizaje flexible es que el conocimiento no se empobrezca por la superabundancia de información que también la caracteriza. Ello reclama el desarrollo muy fino de las funciones superiores del pensamiento, la consolidación del razonamiento crítico y la ejercitación de competencias nuevas que implicitan estrategias cognitivas y metacognitivas centrales para no morir ahogados en los océanos informacionales que producen las Tics(...).”¹¹

Es evidente que en los últimos años las Tics han funcionado como variable de cambio y definición de espacios ya que las personas pueden estar conectadas en todo tiempo y lugar. La conectividad, la interactividad y la hipermedialidad constituyen las constantes dentro de la estructura de convergencia que caracteriza al fenómeno de Internet. En este marco, es fundamental conocer los conceptos y dominar las habilidades vinculadas con ellas ya que resultan necesarias para acceder a la denominada “alfabetización digital e informacional”. En términos de Piscitelli, la tecnología es constitutiva de los sujetos y no exterior a ellos.

En síntesis, los contenidos fundamentales de este espacio estarán centrados en las prácticas comunicacionales vinculadas con la ciber y la tecnocultura, en especial, las que hacen su aparición a partir de Internet (web, chat, face, book, blog, entre otros).

El recorrido finalizará con la producción de un ensayo que ponga en juego la reflexión del alumno y su capacidad de argumentación. Este texto deberá dar cuenta de un recorrido personal por los ejes y los problemas de la orientación.

En síntesis, las TIC son consideradas en este diseño como medios de comunicación porque involucran a enunciadores y productores, discursos y contenidos que serán recibidos por destinatarios o públicos poniendo en escena la importancia del lugar desde el cuál se realiza el vínculo con las nuevas tecnologías así como el nivel de interacción y de participación que éstas incentiven.

Organización de saberes

Este espacio se define a partir de dos perspectivas teóricas:

- a) herramientas tecnoinformacionales
- b) medios de comunicación

El vínculo entre la tecnocomunicación como herramienta y como medio de comunicación permitirá por un lado, el desarrollo y diseño de herramientas para la comunicación informatizada (producción de blogs, redes sociales, páginas html, entre otros). Por otro lado, la tecnocomunicación concebida como medio de comunicación, favorecerá la creación de contenidos para esas producciones informáticas.

a) Herramientas tecnoinformacionales:

- Hipertextualidad. Articulación y combinación de distintos textos en diversos formatos. Lecturas no secuenciales.
- Conectividad. Reticularidad y tecnología de redes.
- Posibilidades de relación social recíproca a partir de elementos tecnológicos de hardware y software en general.

¹¹ Fainholc, opus cit., página 24.

- Diseño y comunicación visual aplicados a contenidos digitales.

b) Medios de comunicación:

- Industrias culturales: sector info-comunicacional.
- Redes sociales, sociedad informacional y formas de socialización: usos de las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y la cultura.
- La convergencia y la brecha tecnológica: telecomunicaciones y multimedia.
- Sociedad de la información y sociedad del conocimiento. Libertad de expresión y problemas de acceso.

Propósitos:

- Favorecer instancias en las que los alumnos logren comprender el desarrollo histórico y el devenir tecnológico de las tecnologías de la información y de la comunicación para que puedan participar como ciudadanos comprometidos en la sociedad que les toca vivir.
- Promover el conocimiento sobre el debate entre la sociedad del conocimiento y la sociedad de la información para que el alumno pueda adoptar y sostener una posición propia.
- Brindar oportunidades para adoptar una visión crítica respecto de los procesos de globalización y mundialización que permita a los alumnos revisar y cuestionar el mapa de la desigualdad tecnológica entre los países centrales y los periféricos.
- Facilitar situaciones didácticas en las que los alumnos puedan evaluar si el uso de la digitalización de los contenidos de los medios tradicionales (cine, radio, fotografía, televisión y telefonía) garantiza en sí mismo la constitución de redes urbanas y/o regionales tendientes a la configuración de una sociedad informacional.
- Generar espacios para que los alumnos puedan apropiarse de los términos esenciales que permitan el análisis y la producción de contenidos para las TICS.
- Contribuir a la construcción de actitudes positivas que permitan cuestionar de qué forma las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación interpelan a los actores sociales tradicionales y preguntarse de qué modo reclaman la conformación de nuevos sujetos sociales.
- Generar situaciones didácticas que permitan debatir acerca de las implicaciones sociales, económicas y políticas de las brechas tecnológicas para que el alumno pueda revisar críticamente cuál es el nivel de integración e inclusión social que proporcionan las políticas públicas sobre TICS.
- Ofrecer oportunidades para que los alumnos logren adentrarse en la reflexión y en la producción que las culturas juveniles hacen de las TICS con la intención de que logren reconocer qué tipo de contenidos, formatos y soportes tecnológicos son utilizados en la actualidad.

4) Proyecto de investigación e inserción comunitaria

Fundamentación

En este espacio se propondrá la formulación de proyectos que vinculen la investigación de problemáticas locales con la intervención comunitaria. El aprendizaje por proyectos permite desarrollar formas colaborativas de acceso al conocimiento que pueden llevarse a cabo tanto dentro como fuera del aula. Además, pretende que los alumnos puedan adquirir las destrezas necesarias para intervenir en la resolución de problemas y la toma de decisiones a partir de un análisis crítico de los mismos.

Desde esta perspectiva, la planificación de proyectos de comunicación en el marco de la gestión de procesos de desarrollo local implica el diseño de estrategias de comunicación como la definición de los objetivos, la caracterización de los interlocutores y la selección de los medios. Serán contenidos fundamentales de este espacio todos los vinculados con las herramientas para el diseño de los proyectos, como por ejemplo, la programación de actividades, el plan de trabajo, el presupuesto, la calendarización y la evaluación de los proyectos comunicacionales.

Un ejemplo de este tipo de trabajo podría ser la formulación y ejecución de un proyecto para lograr la emisión de un programa de radio local que garantice el ejercicio de la libertad de expresión.

La articulación entre el Proyecto y el Seminario epistemológico permitirá la complementación de dos tipos de saberes. El primero dedicado a la puesta en práctica de los aspectos teóricos, metodológicos y técnicos y, el segundo, orientado a la reflexión sobre el conocimiento científico.

Por último, dentro de este espacio, la modalidad Seminario estará orientada al abordaje de algunos ejes problemáticos del campo comunicacional que atraviesan el siglo XXI y configuran los modos en que se producen los procesos de producción, circulación y apropiación de la información y el conocimiento en nuestras sociedades contemporáneas. Algunos de esos ejes problemáticos sugeridos serían: discursos y lenguajes, dispositivos y soportes, modos de construcción de la realidad, relaciones entre comunicación e información, estrategias de gestión y participación comunitaria, entre otros.

Por último, digamos que el Proyecto de Inserción Comunitaria estará destinado a fortalecer la relación entre los jóvenes y su comunidad en tanto se piensa como un espacio propicio para la sensibilización de temas de urgencia social.

Propósitos

- Brindar oportunidades que permitan reconocer los elementos que componen un proyecto de investigación para que el alumno logre identificar cuáles son sus objetivos y a qué tipo de expectativas y requerimientos responde.
- Colaborar para que los alumnos puedan identificar los componentes de un proyecto de inserción comunitaria con la intención de que logren asociarlo a las necesidades y oportunidades de los beneficiarios o públicos a los cuales está destinado.
- Contribuir al descubrimiento de zonas del conocimiento poco estudiadas de forma sistemática para que sobre éstas el alumno pueda desarrollar sus proyectos de investigación.
- Diseñar estrategias didácticas que permitan la realización de actividades en base a

los proyectos de inserción comunitaria para que el alumno pueda adecuar sus tareas a los requerimientos del cronograma y el presupuesto así como a la identificación de la factibilidad y de los recursos disponibles.

- Brindar oportunidades para que los alumnos puedan realizar una constante revisión bibliográfica para que puedan incorporar interrogantes sobre problemas científicos e integrarlos a las necesidades de su comunidad de origen.

Organizaciones de saberes

Esta área incluirá un Seminario epistemológico que estará integrado al Proyecto de investigación y al de inserción comunitaria. Ese seminario se propone como una zona de apropiación de saberes para realizar el proyecto de investigación y que permitirá la transición hacia la etapa de realización del proyecto de inserción comunitaria y su planificación correspondiente. Por esa razón, figuran dentro de los contenidos mínimos algunos temas y problemas propios de una aproximación hacia el conocimiento científico.

a) Proyecto de investigación:

Lógica de la formulación y lógica de la realización. La revisión bibliográfica de los antecedentes de investigación. Identificación del área temática y del tema. Definición del problema de investigación, los objetivos y el lugar de las hipótesis como conjeturas. La justificación y la factibilidad para realizar un proyecto. La metodología como derivación de la perspectiva teórica. El lugar de las técnicas. Cronograma y organización de bibliografía utilizada.

b) Seminario epistemológico:

- Doxa y episteme: El conocimiento científico y el sentido común. Las ciencias no formales o fácticas y las ciencias fácticas. Ciencias nomotéticas e ideográficas. El quiebre de la concepción tradicional de ciencia para definir el campo de estudios en comunicación. Los regímenes de saber, poder y verdad y las formaciones discursivas.
- Paradigmas y programas de investigación en el campo comunicacional. Enfoques teórico-metodológicos. Núcleo duro y cinturón protector de los programas de investigación. La importancia de las hipótesis “ad hoc”. La tríada indisoluble entre teoría, hipótesis y metodología. La relación entre hipótesis, enunciado y procesos sociales.
- Pensamiento inductivo, deductivo y abductivo y sus lógicas correspondientes. La lógica de la comunicación como prosecución de indicios, búsqueda de huellas y lógica abductiva. El uso de la lógica deductiva en la organización de saberes y en la definición de problemas de investigación. El empleo de la lógica inductiva en el reconocimiento de objetos de estudio.

a) Proyecto de inserción comunitaria:

Elementos que constituyen la estructura de los proyectos. La definición e identificación de problemas que afecten a la comunidad. Jerarquización del orden de problemas. Naturaleza y motivo. Propósitos. Dimensiones de la cobertura espacial y temporal. Identificación de los destinatarios, públicos o beneficiarios. Planteo de resultados directos e indirectos. Recursos humanos, materiales y financieros. Actividades y tareas. Cronograma. Criterios de planificación: ¿Qué?, ¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿Cuánto?, ¿Dónde?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿A quiénes?, ¿Quiénes?, ¿Con qué?

Definición del conjunto de actividades que componen un proyecto. Las tareas que conforman una actividad.

Bibliografía general

- Anijovich, Rebeca (comp.) (2010) *La evaluación significativa*, Bs.As., Paidós.
- Ander-Egg, Ezequiel y Aguilar, María José (1991) *Cómo elaborar un proyecto*, Bs.As., Hvmantas.
- Bounoux, Daniel (1999) *Introducción a las Ciencias de la comunicación*, Ed. Nueva Visión, Bs.As.
- Bourdieu, Pierre y otros (2001) *El oficio de sociólogo*, Madrid, Siglo XXI.
- Camilloni, Alicia (2007) *El saber didáctico*, Bs.As., Paidós.
- Castells, Manuel. (2001): Internet y la Sociedad Red. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento, Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/castells.htm>
- Duschastzky, Silvia y otros (2010) *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*, Bs.As., Paidós.
- Fainhoc, Beatriz (2004) *Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*, Bs.As., Homo Sapiens.
- Finquelievich, Susana, (coord.) (2000) *¡Ciudadanos, a la Red!. Los vínculos sociales en el ciberespacio*, Bs.As., Ciccus/ La Crujía.
- Ford, Aníbal (1994) *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*, Bs.As., Amorrortu.
- Foucault, Michel (1979) *Microfísica del poder de Michel Foucault*, Madrid, La Piqueta.
- García Canclini, Néstor (1995) *Culturas híbridas*, Bs.As., Sudamericana.
- Grau, Jorge (1995) *Tecnología y educación*, Bs.As., Fundec, Bs.As.
- Habermas, Jürgen (1990) *Historia y crítica de la opinión pública*, Barcelona, Ed.Gili.
- Kaufman y Piana (2010) *Políticas Públicas y Tecnologías. Líneas de acción para América Latina*, Bs.As., La Crujía.
- Landow; George, (1995) *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*, (1995), Bs.As., Paidós- Hipermedia.
- Lazarsfeld, Paul, Merton, Robert . Morin, Edgar y otros (1991) *La comunicación de masas*, (1991), Bs.As., CEAL, (1º ed. 1977).
- Litwin, Edith (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Bs.As., Paidós.
- Mc Combs, Maxwell y Shaw, Donald (1986) "¿Qué agenda cumple la prensa?", en Graber, D. y otros, *El poder de los medios en la política*, Grela.
- Marabotto, María Irma, "Multimedia en la educación", en *Novedades educativas*, s/f.
- Marafioti, Roberto(comp.) (1998), *Recorridos semiológicos. Signos, enunciación y argumentación*, Bs.As., Bs.As., Eudeba. (1º ed. 1997).

- Marafioti, Roberto (1988) *Los significantes del consumo. Semiología, medios masivos y publicidad*, Editorial Biblos, Bs.As.
- Marafioti, Roberto (1996) *Culturas nómades. Juventud, culturas masivas y educación*, Bs.As., Editorial Biblos.
- Martín Barbero, Jesús (1987) *De los medios a las mediaciones*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Mattelart, Armand y Mattelart, Michèle (1997) *Historia de las teorías de la comunicación*, Barcelona, Paidós.
- Mead, Margaret (1990) *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*, Bs.As., Gedisa.
- Morduchowicz, Roxana (1997) *La escuela y los medios. Un binomio necesario*, Bs.As., Aique, Bs.As.
- Perkins, David (2010) *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*, Bs.As., Paidós.
- Piscitelli, Alejandro (1995) *Ciberculturas. En la era de las máquinas inteligentes*, Bs.As., Paidós.
- Reguillo Cruz, Rossana (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- Schmucler, Héctor, (1997) *Memoria de la comunicación*, Bs.As., Biblos.
- Skliar, Carlos (2002) ¿Y Si El Otro No Estuviera Ahí? en *Educacion Review*, Buenos Aires, Miño y Davila. Disponible en: <http://www.edrev.info/reviews/revs21.htm>
- Spiegel, Alejandro (2007) *Nuevas tecnologías, saberes, amores y violencias*, Bs.As., Noveduc,
- Verón, Eliseo,(1987) *Construir el acontecimiento*, Bs.As., Gedisa.
- Wolton, Dominique (2007) *Pensar la Comunicación*, Bs.As, Prometeo.

“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 Vocacional¹².

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

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

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

En el mencionado taller, se incluye a los alumnos como protagonistas de su formación, acompañados por un coordinador especializado; se privilegian todas las dimensiones del aprendizaje: se estimula lo cognitivo y se propician experiencias que exigen poner en relación el intelecto, la emoción y la acción, apuntando a una formación integral del alumno.¹³

El ámbito del espacio curricular facilita la elaboración de obstáculos singulares y colectivos

¹² Rascovan, Sergio E. “Orientación Vocacional: una perspectiva crítica”. 1era edición. Paidós. Buenos Aires. 2005.

¹³ 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.

que encierran (...) “procesos de desarrollo de autonomía y de inserción responsable de los jóvenes en las instituciones educativas”¹⁴

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 Rascovan¹⁵, “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”¹⁶

(...) “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”¹⁷

¹⁴ “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.

¹⁵ 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.

¹⁶ Grimberg.S. “El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares” U.N.S.A.M. 2003 en Langer.E.D. “Los estudiantes del Nivel medio frente a los condicionamientos del contexto de exclusión y marginación socio-laboral” en “Juventud, educación y trabajo: debates en orientación vocacional. Escuela media y trayectos futuros”. Noveduc. 2004.

¹⁷ 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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“La palabra vocación desde su etimología abre a dos acepciones posibles: un llamado que se hace desde el exterior, desde afuera del sujeto y otro llamado interno, como una voz interior que impulsa al sujeto hacia determinados lugares, actividades, ocupaciones. La vocación se construye a lo largo de la vida. Y esa construcción tiene que ver con determinadas inclinaciones y potencialidades de la persona; con el conjunto de experiencia que va desarrollando en su vida social”.¹⁸

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,

Psicolibros. 2002.

¹⁸ Rascovan, S. “Los Jóvenes y el futuro...” Obs.Cit.

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”¹⁹.

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**²⁰

En relación con la concepción epistemológica que sustenta la propuesta curricular del taller de alumnos, Sergio Rascovan ²¹ 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

¹⁹Rascovan, S. “Los Jóvenes y el futuro...” Ob. Cit.

²⁰“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.*

²¹ Rascovan, Sergio. “Orientación Vocacional: una perspectiva crítica”. 1era edición. Buenos Aires. Paidós. 2005.

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 social²² (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 Messing²³ postula la existencia de estas otras cualidades en los jóvenes que experimentan estas “transformaciones de la subjetividad”: la insatisfacción, la desconexión emocional de sí mismo, del mundo externo, y la dificultad por interesarse y comprometerse. Observa, además, falta de esperanza, retroceso en los afectos significativos, exacerbación individualista, estados depresivos y fuertes sensaciones de insatisfacción y vacío, contrarrestados con la necesidad de experiencias fuertes, activas o violentas.

Ana María Fernández²⁴ 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*.

²² Castel, R. “La Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado”.

²³ Messing, C. “Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares”. Primera edición. Buenos Aires. Edit. Noveduc. 2007.

²⁴ Fernández, A.M. “Las lógicas colectivas, imaginarios, cuerpos y multiplicidades”. Buenos Aires. Editorial. Biblos. 2007.

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.²⁵

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”.²⁶

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

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

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

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

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

Respecto de su labor con jóvenes que finalizan la escuela secundaria, numerosos especialistas, algunos desde diferentes marcos teóricos (v.gr., D. Aisenson, M. E. Jozami, A. Gullco, J.H. Elizalde, A. M. Rodríguez, R. 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

²⁵ 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.

²⁶ Romero González. H.G. “Problemáticas y alternativas en orientación vocacional en Juventud, educación y trabajo. Obs.cit.

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”.²⁷

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”.²⁸

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

“Una escuela que incluya y reconozca a los sujetos de modo que la soledad se transforme en tiempo compartido de encuentro con sí mismo y de allí salir al encuentro de los otros, para que el aislamiento ceda el paso al reconocimiento y a relaciones profundamente significativas, para que la frustración no se establezca como condición permanente, sólo como momentos puntuales de todo proceso vital, creador, potente”.²⁹

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.³⁰

²⁷ Diseño Curricular ciclo básico de la escuela secundaria rionegrina.

²⁸ Doltó, F y Doltó.C “Palabras para adolescentes”. Atlántida. Buenos Aires. 1996 en Diseño Curricular ciclo básico para la escuela secundaria rionegrina.

²⁹ Obs.Cit.2. Diseño Curricular.

³⁰ 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.

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

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

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

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

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

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

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

El coordinador interviene y mientras responde, se propone abrir nuevas preguntas que ayuden a reubicar el punto de búsqueda del sujeto. Invita a que el estudiante se lance a la aventura del proceso de elegir, aceptando el riesgo que implica quedar expuesto a su propio “no saber”, a la inexistencia de una verdad absoluta sobre lo vocacional, a la renuncia de las certezas sobre alguna elección correcta.

No hay una verdad que el sujeto deba develar, sino un saber a construir a partir de su particular mirada, de sus experiencias previas, de sus conocimientos, de sus fantasías. El taller propicia que los integrantes se conecten con las problemáticas, interroguen sobre las diferentes actividades que componen la oferta educativa-laboral y sobre qué “haceres”, en general, hay en nuestra sociedad.

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

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...³¹

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

³¹ Transformación de la escuela secundaria rionegrina Diseño Curricular del Ciclo Orientado de los Bachilleratos con Orientación.

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.”³²

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

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

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

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

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

“...Un proceso es una secuencia de hechos, de acontecimientos donde hay: a) Una sucesión de contenidos, de experiencias, de situaciones. b) Una relación causal múltiple entre cada una de éstas, a veces observable como encadenamiento reconstruible secuencial, con relaciones de antecedente-consecuente. De causalidad no lineal sino pluricausal...”³³. 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.

³² Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal. Reproduc. De “Temas de Psicología Social”- N° extraordinario. Ediciones 5.

³³ Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal Ob. Cit.

(...)” El pensamiento complejo no resuelve, en sí mismo, los problemas, pero constituye una ayuda para la estrategia que puede resolverlos”³⁴.

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

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

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

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

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

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

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

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

³⁴ Morin, E. “Introducción al Pensamiento Complejo” Ob.Cit.

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”³⁵

Propósitos del Taller

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

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

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

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

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

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

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

-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

³⁵ Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro

conflicto, en tanto aspecto inherente a la constitución subjetiva.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

futuro singular.

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

2.2. Saberes

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

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

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

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

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

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

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

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

nuevos horizontes.

2.3. Consideraciones Metodológicas

El taller brinda un espacio que promueve el pasaje de una actitud pasiva receptiva con la que llega el alumno (“quiero que me hagan un test”), a una actitud reflexiva, activa, creadora, de encuentro consigo mismo y con los otros que conforman el grupo. Un espacio que tiende a romper estereotipos y que genera nuevos posicionamientos. Juan Hebert Elizalde y Ana María Rodríguez³⁶ 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.³⁷

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 simbolización³⁸.

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.

³⁶ “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.

³⁷ Ilvento, M.C. “A las puertas del futuro: ¿Una cuestión de intención? Capítulo 4 en Ob. Cit.

³⁸ Foladori. “Contribuciones al Análisis Vocacional Grupal” en Ob. Cit.

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”³⁹, que contendrá evidencias de su actuación. El portafolio es una elección de documentos que reflejan la actuación y los productos alcanzados por el docente/estudiante durante su proceso de aprendizaje, dentro y fuera del aula. Para el docente, integra la planificación anual, semanal y los registros diarios respecto del acontecer grupal. Para el alumno, quien elige “qué material incluir dentro del portafolios”, comprende todo aquello que le permite registrar su *trayectoria* dentro del taller.

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

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

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

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

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

³⁹ 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 .

propósito es estimular la reflexión personal, la discusión y la producción en pequeños grupos.

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

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

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

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

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

“...En los grupos la convergencia de aportes, para su esclarecimiento, y la acumulación dialéctica de información permite una conjunción e integración, construcción progresiva y enriquecida...”⁴⁰

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.

⁴⁰ 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.⁴¹

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.⁴²

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.

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”.

⁴¹ 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

⁴²“Desarrollo curricular: lineamientos de acreditación básicos”

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”.⁴³

¿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”.⁴⁴

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 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

⁴³ Kaplan, C. “La inclusión como posibilidad” en Ob. Cit.

⁴⁴ Enrique, S.J. “Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras” cap.Nº en ob.cit.

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”⁴⁵

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 escolares y los modos de ser sujetos en situación de aprendizaje, promover modos solidarios de vinculación con la tarea, construir un diálogo 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”.

⁴⁵ Guichard, J. 1995. en Ob.Cit.

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,⁴⁶ configuradas como entretrejo 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 entretrejo 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.

Nº2.-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

⁴⁶ “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.

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 autorreflexión. 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.

Nº4.-Los Estudios Superiores

Saberes Clave

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

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

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

la formación terciaria.

También es necesario superar los estereotipos y/o las distorsiones de las representaciones de las imágenes ocupacionales. Es decir, ampliar la “mirada” para incluir una “resignificación” de las carreras y profesiones. Asimismo, se requiere promover la indagación respecto de las fantasías, 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 ella 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.

3.2. 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. Sect. 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. 1°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.

- Rodríguez.A.M. 1990. "Rev. Relaciones N°76. El ot ro polo de la orientación".

-Universidad de Buenos Aires. Departamento de Orientación Vocacional (CBC) (comp.) 1994. "La vocación, un enigma. Interrogaciones desde la teoría y la práctica" Buenos Aires.

-Valero Villegas, Gregorio; Madriz, Gladys: "Las preguntas en la enseñanza de las Ciencias Humanas." OEI-Revista Iberoamericana de educación.

-Veinsten, S. 1994 " La elección vocacional ocupacional". Buenos Aires. Marymar.

-Yus Ramos, R. "Hacia una educación Global desde la Transversalidad". Editorial Alauda Anaya.

INGLES

PARA EL CICLO ORIENTADO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

1. FUNDAMENTACIÓN

1.1 Contexto

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

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

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

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

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

En la nueva *Ley de Educación Nacional*, la enseñanza de las Lenguas Extranjeras cobra una nueva dimensión para insertarse de lleno en la escuela desde los primeros años de la escolarización. En el artículo 27, se establece que “...La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son: (...) c)

Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.” (Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2007)

Esta propuesta curricular tiene como propósitos principales ofrecer a los alumnos no sólo acceso a una importante herramienta de conocimiento, comunicación y cultura que propicie una formación integral sino también oportunidades para dejar de ser consumidores acríticos del conocimiento generado en otras partes del mundo y desarrollar habilidades, estrategias y competencias para su ingreso al mundo adulto, ya sea en el ámbito laboral, de estudios superiores o cualquier otro de su interés. A través de esta formación especializada, el alumno podrá ampliar su visión de la realidad actual, explotar sus capacidades e incorporar otras nuevas lo que le permitirá construirse como sujeto activo, crítico y creador en el mundo. En el Ciclo Básico esta propuesta está centrada en un enfoque comunicativo con ejes temáticos de interés general vinculados con actividades, intereses y características propias de los diversos grupos juveniles de sus contextos socio-culturales. En el Ciclo Orientado se continúa con un enfoque comunicativo pero con ejes temáticos más centrados en la especificidad de la Orientación seleccionada. Se continúa con el desarrollo de las cuatro macro-habilidades pero se enfatiza más el desarrollo de las habilidades 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 Diseño⁴⁷:

"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 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

⁴⁷ *Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Rionegrina, Disciplina Inglés*, pág. 168, 2008. Ministerio de Educación de Río Negro.

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.”⁴⁸*

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.
- Promover el uso 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

⁴⁸ *Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Rionegrina, Disciplina Inglés*, pág. 168, 2008. Ministerio de Educación de Río Negro.

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 receptivas proponiendo material escrito o audiovisual auténtico cuya selección no debe estar guiada por una estructura gramatical determinada, sino por el contenido de la temática y su vínculo con los otros espacios curriculares de la Orientación.

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

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

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

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

Con el propósito de desarrollar una competencia de comprensión textual en la lengua extranjera inglés, tanto de textos escritos como orales, se debe considerar al texto como una unidad de significación que contempla sus condiciones de producción. Con frecuencia, los alumnos de nivel elemental al enfrentarse a un texto oral o escrito intentan comprender todas las palabras desconocidas, traducir palabra por palabra o comprender oraciones en forma aislada y se sienten decepcionados al no poder lograrlo. Para que esto no ocurra, es necesario que en una primera etapa en el desarrollo de las habilidades receptivas se favorezcan la enseñanza de estrategias que apunten a la comprensión global, y no preocuparse por palabras que el alumno desconoce, atendiendo sobre todo a la macro-estructura del texto, al para-texto, a las anticipaciones que pueda realizar a través de ciertos

indicios que ofrece el texto, como ser, el título, subtítulo, fotos, el copete, palabras en negrita, subrayadas, o resaltadas de algún modo, a las asociaciones que pueda realizar con sus saberes previos o de otros espacios. Luego, se trabajará focalizando la atención en la micro-estructura del texto mediante actividades que propicien la comprensión más localizada. Es deseable que este trabajo desde lo global hacia lo lineal y particular se realice en forma alternativa, es decir, que desde lo particular se enriquezca la comprensión global y que se integren ambas perspectivas.

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

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

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

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

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

- el contenido, es decir, la vinculación del tema del texto con los intereses y contexto socio-cultural del alumno, la pertinencia del texto con temas de otros espacios curriculares de la Orientación por los aportes de nuevos conocimientos que ello implique, las relaciones que se puedan establecer con los posibles conocimientos previos del alumno en la lengua extranjera y la lengua materna,
- las transparencias léxicas y morfosintácticas,
- el formato y tipo textual, es decir, las características del texto según su extensión, diseño, organización, complejidad, tipo textual (folleto, publicidad, receta de cocina, tira cómica, artículo periodístico, cuento, canciones, instrucciones, bases de concurso, prospecto, correo electrónico, reglas de juego, manual, letrero, cartel, formularios, etc.),
- tipo discursivo (descriptivo, explicativo, argumentativo, narrativo),
- los propósitos y posibles usos posteriores a la comprensión (leer o escuchar para hacer un resumen que articule con temáticas de otros espacios curriculares, hacer un comentario o

una crítica, buscar información específica, realizar presentaciones, identificar la postura del autor respecto de una temática en particular, diseñar afiches con la información obtenida, elaborar un video sobre la temática, armar encuestas, inventar una canción, etc.).

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

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

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

Se recomienda que en un momento posterior a las actividades de comprensión se realicen actividades que propicien la reflexión sobre la lengua y el lenguaje a partir de los textos escritos u orales trabajados, en lo posible que abarquen tres instancias: meta-lingüística, meta-cognitiva e intercultural. La reflexión meta-lingüística está vinculada con todo lo relativo a las particularidades del lenguaje, es decir, a los aspectos lingüísticos, pragmáticos y discursivos que contribuyan a la comprensión. La reflexión meta-cognitiva está orientada a reconocer qué se está aprendiendo y de qué manera. La reflexión intercultural apunta a desarrollar el respeto y tolerancia por las diferencias culturales, sociales, religiosas, étnicas entre otras. Este tipo de actividades contribuyen a establecer diferencias y similitudes con la lengua materna y la propia cultura y al fortalecimiento de la misma.

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

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

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

2.3. Estrategias de aprendizaje para la lectura comprensiva

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

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

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

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

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

- **Estrategias de decodificación:** estas estrategias se refieren a la transferencia de los significados que diferentes elementos lexicales, estructuras sintácticas y funciones discursivas aportan a la construcción de significados. No involucran procesos inferenciales pero requieren que el alumno tome una serie de decisiones correctas a fin de expresar coherentemente la información textual. Para ello, deberá tomar contacto con la información referida a los elementos lingüísticos del idioma inglés seleccionados y transferir esa información al contexto de su tarea de comprensión. Así, por ejemplo, luego de conocer los distintos significados del prefijo “-er” (marcador de sustantivo agente y de adjetivos comparativos), podrá aplicar ese conocimiento en el análisis de oraciones, porciones de texto y del texto completo. Al analizar las siguientes oraciones:

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

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

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

(“Los predadores son organismos más grandes que matan para comer y sobrevivir”⁴⁹)

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 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

⁴⁹ 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.

*the area of quantum computing may provide a way towards breaking these boundaries.*⁵⁰

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

*“Greenpeace aims to change public thinking and actions through education and publicity. To achieve this, the organization stages creative, non-violent confrontations between activists and those responsible for harming the environment.”*⁵¹

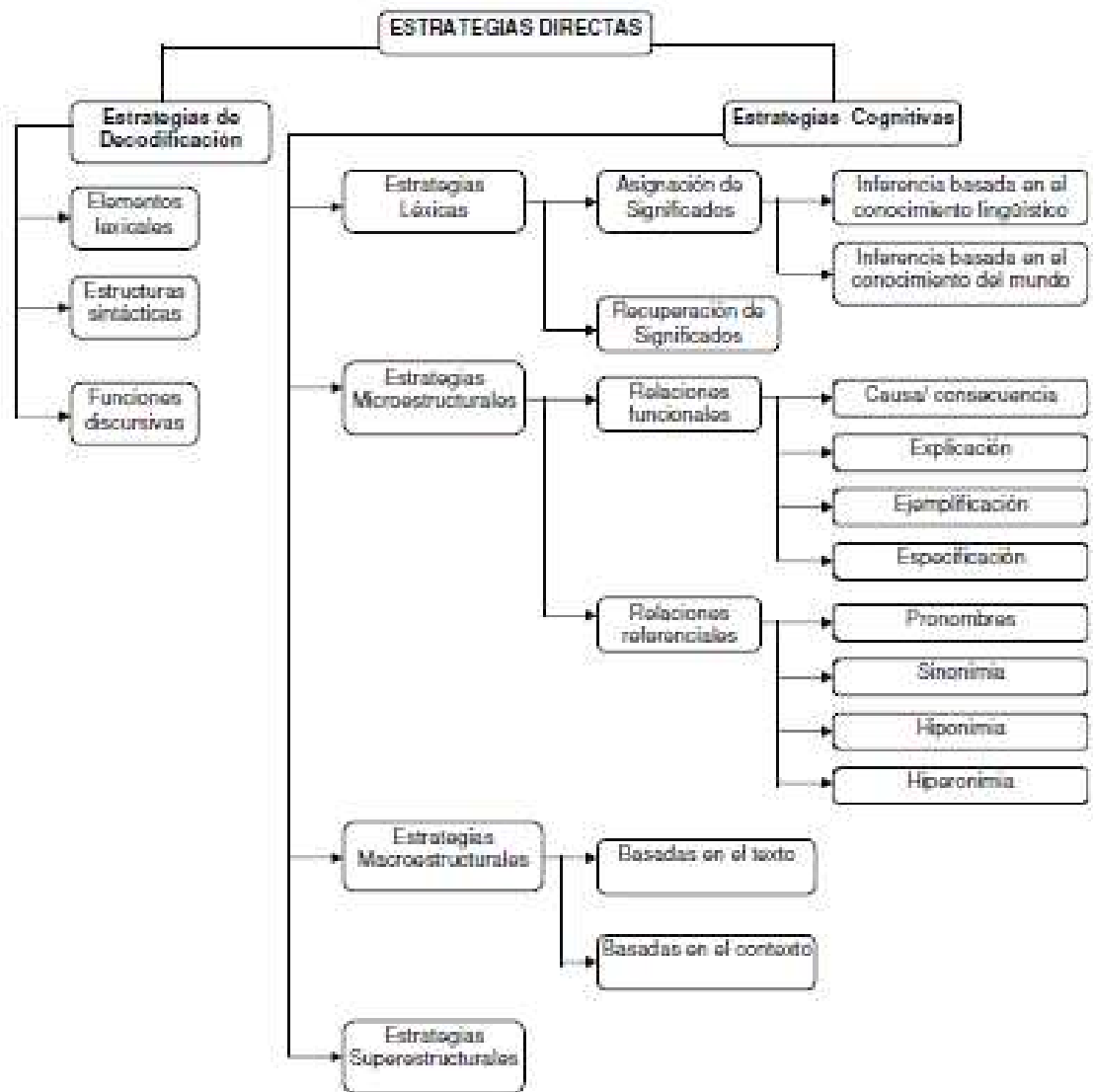
el/la alumno/a puede vincular las dos oraciones a partir de relacionar que *Greenpeace* es una *organización*, el cual es un referente hiperónimo que incluye a *Greenpeace* como un tipo de *organización*.

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.

⁵⁰ Extraído de Graber, B. y P. Babcock (2004) *Reading for the Real World 3*. Compass Publishing: Argentina.

⁵¹ Zwier, L.J. y L. Stafford-Yilmaz (2004) *Reading for the Real World 2*. Compass Publishing: Argentina.



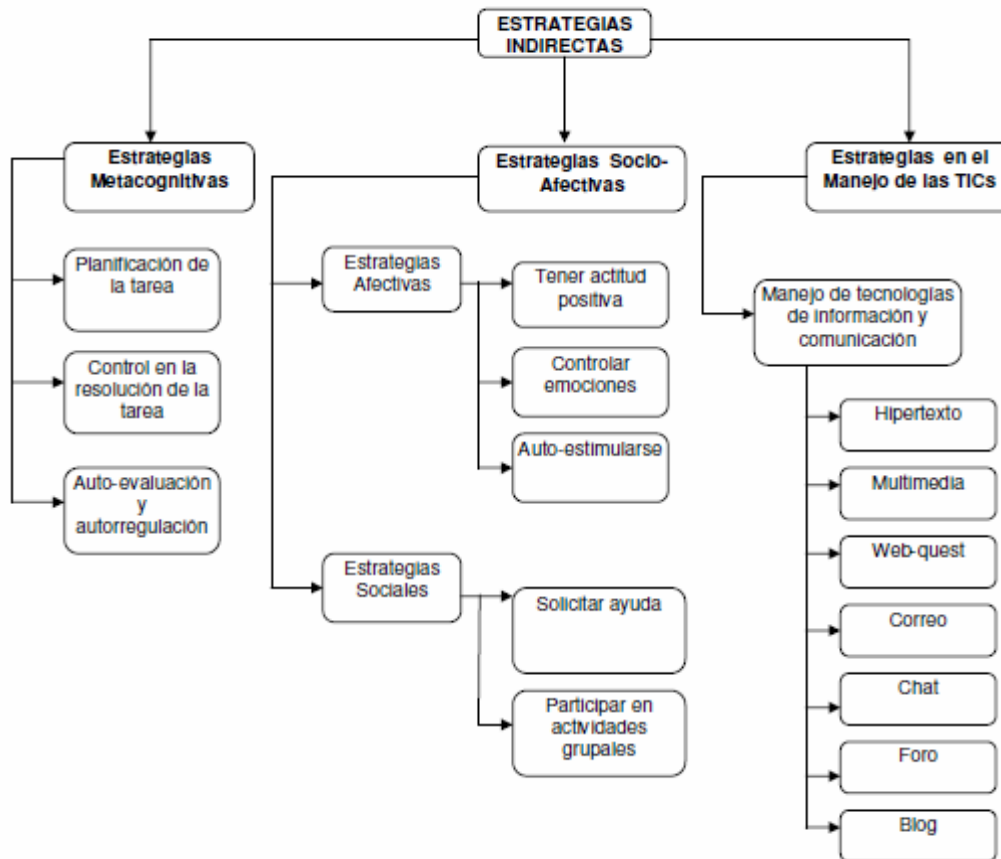
Extraído de González de Doña, M.G. (2008)

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

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

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

Los alumnos tendrán la posibilidad de analizar la entonación en cuanto al significado que este aspecto de la lengua aporta a la hora de la construcción e interpretación de significados. A continuación se analizarán aquellos aspectos de la entonación que contribuyen a la interpretación y expresión de mensajes orales. Los componentes mencionados a continuación son aquellos planteados por el modelo discursivo de la entonación propuesto por Brazil, 1981⁵²:

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.

⁵² Brazil, D., Coulthard, M. and Johns, C. 1981. *Discourse Intonation and Language Teaching*. Longman Group

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

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

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

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

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

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

(1) // **p** the QUEEN of HEARTS //⁵³

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?
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

⁵³ 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.

relacionados a las selecciones tonales en relación al significado que se desea transmitir de acuerdo a cada contexto. Cada tono transmite una serie de significados particulares.

En resumen, en el lenguaje oral, la entonación brinda información a interpretar que no puede ser decodificada por las palabras del mensaje exclusivamente. En particular en los Bachilleres con Orientación en Turismo y en Comunicación es preciso profundizar en aspectos de la pronunciación que les permitan a los/as alumnos/as desarrollar una pronunciación de inteligibilidad internacional que les permita resolver situaciones comunicativas en relación a las incumbencias de estos bachilleres en forma satisfactoria.

Vale aclarar que para el Bachiller en Lengua Extranjera Inglés estos aspectos de la pronunciación junto a otros más sutiles, necesariamente, forman parte de los saberes a construir.

2.5 Evaluación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“Para efectuar el seguimiento del alumno, cada profesor cumplimentará un registro del proceso de enseñanza–aprendizaje (...) Este registro deberá ser puesto en conocimiento del alumno y estará a disposición de sus padres, tutor o encargado y de la autoridad educativa que lo solicitare (...) Lo consignado en el registro del proceso de enseñanza aprendizaje deberá tener relación directa con lo señalado por

el docente sobre las producciones realizadas por cada alumno.”

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

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

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

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

3. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

3.1 Ejes

a) Eje Organizador

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

b) Sub- ejes organizadores

El objetivo de inteligibilidad internacional implica desarrollar en los/las alumnos/as la habilidad de comunicarse utilizando la lengua extranjera priorizando la comprensión por sobre la producción. Para esto es necesario el desarrollo de la competencia comunicativa y

las cuatro macro-habilidades lingüísticas con especial énfasis en las habilidades receptivas. Proponemos los siguientes sub-ejes:

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

c) Ejes transversales

Proponemos los siguientes ejes transversales que cruzarán los antes mencionados:

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

3.2. Saberes generales para los dos años del Ciclo Orientado

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

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

3.2.1. Saberes específicos para Cuarto Año

a) Desarrollo de la lengua oral

La escucha:

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

El habla:

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

- 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 interdisciplinarios resolviendo diferentes situaciones problemáticas integrando los saberes construidos en Inglés y aquellos construidos en los otros espacios curriculares de la Orientación.
- Interactuar con su docente y compañeros/as apropiadamente utilizando las fórmulas sociales y el vocabulario adecuado según el contexto y el/los tema/s desarrollados.
- Comprender distintos tipos de textos orales y escritos auténticos de mayor complejidad relacionados con la Orientación y temas de interés, extraer las ideas principales y secundarias aplicando diferentes estrategias e inferir significados implícitos e intenciones subyacentes.
- Analizar en forma crítica una amplia gama de textos orales y escritos relacionados con temas de la Orientación y establecer su valor funcional, los elementos del contexto de situación y sus finalidades.
- Redactar textos escritos más complejos según los cuatro componentes de la competencia comunicativa (atender a la coherencia, la cohesión, el registro, al correcto uso de las estructuras, el vocabulario y la puntuación), entendiendo a la escritura como proceso.
- Inferir el significado de palabras y expresiones a partir del contexto oral o escrito y transferir y/o adaptar el significado de aquellas ya conocidas a nuevos contextos.
- Participar e interactuar en distintas situaciones comunicativas argumentando, contra-argumentando, expresando comprensión, acuerdo y desacuerdo e intercambiando opiniones, ideas y sentimientos con mayor precisión tanto en forma grupal como individual y evidenciando el conocimiento de los cuatro componentes de la competencia comunicativa.
- Reconocer y utilizar patrones de pronunciación y entonación sencillos del inglés de inteligibilidad internacional.
- Utilizar los diferentes componentes del lenguaje (fonología, sintaxis, morfología, semántica y pragmática) para obtener diferentes tipos de significado (explícito e implícito) e interpretar intenciones subyacentes.
- Utilizar estrategias de compensación en las actividades de producción oral.
- Relacionar las distintas estructuras gramaticales y el vocabulario a su función comunicativa tanto en tareas de producción como de comprensión.
- Buscar información en Internet y evaluar la pertinencia de la fuente de dicha información para su posterior procesamiento y utilización en el aula.
- Realizar autocorrecciones y monitorear su propio proceso de aprendizaje para lograr un mayor grado de autonomía.

3.4. Tabla de contenidos

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

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

			<ul style="list-style-type: none">-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.- 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.
--	--	--	---

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.