

Bachiller en Arte

I.- Fundamentación

Si la práctica educativa en el sistema escolar tradicional mostraba a un docente condicionado por una red de matrices culturales aprendidas, transmitiendo contenidos y códigos de disciplina prefijados, depositando en una trama jerárquica la responsabilidad acerca de todo el quehacer educativo, no invitado a reflexionar y comprender la racionalidad que sustentaba su tarea y sin participar en la toma de decisiones concernientes a su práctica, es decir, alienado en el sentido de pasar a otro el dominio de lo que debiera ser su espacio propio de investigación, la tendencia opuesta ha ido adquiriendo cada vez más importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje. Conceptos como creatividad, colectivismo y solidaridad en un contexto de intercambio grupal con el otro como condiciones previas a la elaboración de un proyecto, se complementan con la práctica de un docente capaz de interpretar, comprender y vivenciar los problemas de aprendizaje y de recrear formas de enseñanza que tomen en cuenta realidades personales, institucionales y sociales en las que tanto él como el estudiante están insertos. De este modo el docente, de un **técnico** que cifra su eficiencia en la negación de sus impulsos y capacidades vitales y que adhiere pasivamente al funcionamiento de una cadena de actividades cuya racionalidad no cuestiona, pasa a ser un **profesional** que se construye a partir de una concepción curricular basada en la iniciativa y creatividad de sus actores, alguien que puede diagnosticar situaciones, proponer alternativas de acción consecuentes con los objetivos que se ha propuesto, aportar soluciones originales para los problemas que se presentan y que, consecuente con los resultados obtenidos, ha adquirido la capacidad de reflexionar críticamente sobre su propia práctica.

Lo propio del ser humano, según las teorías existenciales en boga, es estar arrojado hacia sus posibles en un contexto ontológico que tiene que ver no con la esencia sino con la existencia en tanto posibilidad, lo que permite concluir que tampoco el saber es estable sino que, al estar ligado a los sujetos, se encuentra en un estado de permanente producción.

¿Cuál será la relación de este docente investigador con el proceso creativo del estudiante? Partamos de la base de que no es posible ya ignorar que la creatividad en la educación está en un plano de igualdad con procesos socioculturales tan vitales como la alfabetización. Un docente capaz de reflexionar sobre la propia práctica no puede ni debe estigmatizar el error, fruto de la dinámica de una inteligencia que se nutre de lo diverso y lo distintivo. Esta práctica de estigmatización, tan corriente en la tradición escolar que nos ha regido durante años, y curiosamente tan acentuada en lo que debiera ser el ilimitado campo de la creación artística, coloca al estudiante en una región de incertidumbre que, abonada por la limitación de maestros incapaces de evadirse de sus esquemas, irá poco a poco consumiendo sus capacidades creativas. Si queremos evitar lo que, emblemáticamente, George Bernard Shaw ha expresado en uno de sus dichos, a saber: "Mi *educación* fue muy buena hasta que el colegio la interrumpió", debemos aceptar este nuevo paradigma de la ecología humana que, en íntima relación con la educación, dicta condiciones para la preservación de la mente.

Esto en cuanto al docente. En cuanto a la función del arte y de la enseñanza artística, cabe destacar que el arte, o más específicamente el artista - dado que el arte es una entelequia y es el artista el que interactúa con su medio social - si bien determinado por su contexto histórico, se proyecta sobre la realidad infundiéndole sentido a ese contexto. La realidad, teñida por la metáfora de lo artístico, adquiere un sentido y una significación que la abre a la problematización, al reconocimiento de sus crisis y a posibles soluciones para superarlas. El artista actúa entonces en una doble dirección, como una antena receptora por un lado y

como un agente emisor de realidades imaginadas que a la vez que concentra, modifica el sentido de su entorno social.

Ha existido una tendencia en la escuela tradicional de atomizar saberes y contenidos, como si la realidad pudiera fragmentarse y colocarse en cajas independientes y autónomas con poca o ninguna relación de una con la otra. Esto equivaldría a considerar nuestra mente como también dividida en entidades independientes y autónomas. Esto es particularmente falaz en el caso del arte que responde a procesos íntimos en los que se involucra el sujeto desde lo sensorial, lo emocional, lo afectivo y lo intelectual. Estamos en el campo de la expresión de los sentimientos, mediatizados por los sentidos, la imaginación y, como paso final, por las técnicas de producción. Adherimos desde este punto de vista a los postulados de Herbert Read que en sus trabajos sobre educación por el arte no hace diferencia entre los distintos campos disciplinares, sino que enfatiza la integración de lo artístico como medio de expresión y de identificación personal. Cabe también señalar aquí que en la escuela tradicional, construida sobre una organización jerárquica que se extiende a materias y contenidos, que privilegia las matemáticas y la lengua sobre otros saberes y sitúa a la educación artística en el nivel de lo casi prescindible, aun en este último escalón se le asigna mayor importancia a la plástica y la música que a las disciplinas que involucran el cuerpo como el teatro y la danza. Un paradigma que se proyectará sobre el sujeto en su vida adulta al establecer categorías que privilegian la actividad mental sobre la corporal, jerarquizando incluso esta misma actividad mental según los hemisferios involucrados en tal o cual operación de pensamiento.

La conclusión a que debemos llegar es, entonces, que la educación artística compromete al sujeto en todas sus dimensiones de realización, siendo solidaria con la propuesta de no fragmentación de la educación por el arte.

A partir de la segunda mitad del Siglo XX, el mundo es escenario de un cambio de paradigma que afecta todos los órdenes del quehacer humano. En el campo de la Cultura y la Estética, los mecanismos técnicos de reproducción del arte en todas sus manifestaciones ha determinado una tal desmesurada proliferación de formas y estilos que el sentido y la función del objeto artístico ha quedado desdibujado y su valor intrínseco se torna cada vez más difícil de determinar.

Este fenómeno de estetización de lo cotidiano, que la industria de la cultura y la expansión de los mercados ha llevado a límites insospechados, va transformando el mundo en que vivimos en un vasto imperio sin centro en el cual una de las características es la multiplicación ad infinitum de objetos de consumo. Cualquier objeto artístico o artesanal es copiado, degradado en su condición de objeto único, falsificado con la protección de normativas que rigen para cualquier artículo de consumo masivo y consumido por igual y a precios estandarizados en cualquier punto de la geografía. La reproducción digital ha determinado que la música y el arte audiovisual se reproduzcan y bastardicen en versiones apócrifas, convertidos en artículos de venta destinados a llenar, las más de las veces, el vacío de la cotidianidad. Por otra parte, realidad y virtualidad se invaden mutuamente, desdibujando progresivamente una frontera que se vuelve cada vez más difícil de determinar.

Reproducción, clonación, multiplicación son, obedeciendo las leyes inexorables del mercado, los principios que rigen la marcha del mundo en este cambio de milenio. Frente a esta invasión de signos y mensajes desprovistos de sus contenidos, los conceptos de arte, creatividad, búsqueda, originalidad quedan sumergidos y a la espera del receptor discriminativo que pueda restituirle al objeto artístico su valor y su función. Y es aquí donde entra también la educación como instancia clarificadora y ordenadora de la realidad.

La educación debe proveer los códigos, los ejes de análisis que permitan una lectura crítica de esta multiplicidad de mensajes, determinando que el estudiante pueda, en una primera instancia, aislar lo que para él tiene valor, y desechar aquello que no lo tiene. Y esta es la instancia de la crítica, crítica basada en una lectura coherente de aquello que la realidad le pone por delante y fundamentada en parámetros y enfoques de análisis avalados por siglos de quehacer artístico.

Es esta capacidad de análisis la que permitirá que el estudiante pueda acceder a una segunda instancia, que es aquella del sujeto que se proyecta en lo que se rodea con su propia expresión y sus propio quehacer, modificando su entorno y al mismo tiempo completándose como sujeto de una realidad que no sólo lo determina sino que también le permite interactuar.

Poder apreciar, juzgar, diferenciar, elegir y tener la capacidad de apoyar con un discurso esta capacidad de crítica, por un lado, y desde ese lugar poder aportar la propia expresión, por el otro, son los dos pilares conceptuales sobre los que formulamos este proyecto. Esta concepción obliga a un replanteo del campo de conocimiento relacionado con el quehacer artístico y su relación con otras disciplinas sociales como la Historia, la Sociología, la Antropología, la Tecnología y la Estética, con las cuales comparte preocupaciones temáticas y metodologías.

Una larga tradición escolar que basa la adquisición de conocimientos en la información y la capacidad de repetir, ha puesto de manifiesto el descuido que ha tenido la escuela hacia otras áreas del conocimiento. Por ejemplo, una de las habilidades básicas que se debería enseñar en nuestras escuelas, es la capacidad de descubrir y de buscar respuestas en lugar de esperar pasivamente las explicaciones e indicaciones del docente.

La experiencia de la expresión artística contiene precisamente este factor. Al inventar formas y combinar colores en un cuadro, al complementar ritmos y combinar líneas melódicas en una obra musical, al describir situaciones e imaginar conflictos en la literatura, al encarnar personajes que interactúan en el teatro, se hace precisamente esto: preguntarse, buscar respuestas a las preguntas, tomar decisiones, descubrir.

De más está destacar la importancia que tiene para la educación artística la posibilidad de integrar todas estas manifestaciones en una actividad globalizadora que no sea sólo suma sino potenciación de estas manifestaciones, un espacio integral e integrado, en el que el saber, el hacer, el sentir, se identifiquen con la propia perceptividad del sujeto y se proyecten por la voluntad creativa y la imaginación, permitiéndole llegar a nuevas formas de ver e interpretar el mundo, visión holística que de ningún modo implica sacrificar la metodología y el objeto de estudio propios de cada disciplina.

El cine, el teatro, la danza, los proyectos audiovisuales son, en ese sentido, lo opuesto a los géneros artísticos que ofrecen a la percepción un tipo único y singular de signos. La misma base de la imagen cinematográfica es objeto de una continua reconstrucción de signos percibidos en una virtual simultaneidad. Sonidos, música o ambos, una composición fotográfica en movimiento, una voz que relata en off, una escenografía, una toma que describe en imagen los conflictos de los personajes, un discurso cargado de significados ocultos, una iluminación al servicio de un pathos determinado, etc.

Esa concurrencia de lenguajes o signos es lo que transforma a estos lenguajes en herramientas esenciales de la educación artística. Esto en un doble sentido: entre diversos grupos de signos que la vista o el oído han fragmentado y rearmado se establece una metáfora poderosa que cada espectador elaborará de acuerdo a su propio 'universo enciclopédico' (Umberto Eco). Esto desde el punto de vista del espectador. Desde el de la realización implica la concurrencia de una amplia gama de especialidades, saberes y gustos

que sólo puede proveer un grupo organizado. Y el trabajo 'colectivo organizado' basado en una gestión que tome en cuenta tanto la dirección como las estructuras organizativas es, tanto en arte como en ciencia, un paradigma de lo moderno.

“Finalmente, si existe un progreso en la historia del arte, éste consiste en rescatar provincias del espíritu del caos en que están sumergidas. Con su particular análisis del tiempo, el cine como no sucede en ningún otro territorio del arte, se ubica en esta línea de desarrollo” (Hauser).

Que un grupo de alumnos pueda organizarse desde diferentes funciones y competencias, y penetrar en 'estas oscuras provincias del caos para crear una polifonía coherente a partir de un estridente desorden de sonidos entremezclados' (Hauser), es un proyecto que le abre al estudiante un amplio abanico de posibilidades e implicaciones.

Articulación con el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina

La finalidad de esta orientación de la escuela secundaria es compartida con la modalidad artística, que en la resolución 104/10, anexos I, II, III “Criterios Generales para la construcción de la Secundaria en Arte” del Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, reconoce que:

“En la actualidad, existe un consenso en considerar el arte como campo de conocimiento que porta diversos sentidos sociales y culturales. Los mismos se manifiestan a través de procesos de elaboración y transmisión como instancias de construcción discursiva e interpretativa metafórica y poética. Asimismo, la producción artística se inscribe en un contexto social, cultural, político, en un espacio y un tiempo determinado, en el que aporta herramientas, materiales y soportes que le son propios. En este sentido, resulta ineludible abordar el conocimiento de las manifestaciones estético – artísticas en la historia, como también en un contexto situado.”

El documento señalado sostiene que la formación en arte implica transitar instancias de construcción, composición, realización, ejecución, puesta en escena, percepción, recepción, análisis y contextualización de las producciones. Estos procesos, que tienen una especificidad en cada lenguaje artístico y no son trasladables de por sí, son considerados **actos interpretativos**¹.

El discurso artístico se expresa en distintos lenguajes, cuyos formatos simbólicos son comunicables y estéticos, verbales y no verbales, requieren de saberes específicos y se encuentran estructurados como un discurso histórico y situado. Desde esta perspectiva, las disciplinas que conforman la secundaria orientada en arte se constituyen en una vía para que los estudiantes que transitan el nivel aprendan a elaborar e interpretar modos de decir con las herramientas que proveen los lenguajes artísticos.

Pero además, el ciclo orientado de la escuela secundaria se articula con la propuesta curricular del ciclo básico, fundamentalmente en los siguientes aspectos:

- El reconocimiento del arte como un campo de conocimiento que se plasma en un tipo singular de discurso social e histórico.
- El lugar del sujeto como figura central de ese discurso.
- Los lenguajes artísticos como polisémicos, ya que cada disciplina formaliza de diferente manera su objeto estético.

¹ “... Así, tanto el realizador como el que recibe la obra interpretan en la medida en que cada uno de ellos elige, selecciona, decide los recursos, categoriza, contextualiza toma decisiones técnicas y compositivas que le otorgan sentido a la producción.” (Criterios generales para la construcción de la Secundaria en Arte, Punto 30)

- Los lenguajes en tanto verbales y no verbales, un tipo de discurso narrativo que se plasma en obras artísticas.
- La organización del campo de conocimiento artístico en producción, interpretación, recepción y contextualización.

Se avanza en el reconocimiento del espectador como un intérprete, en la jerarquización de las formas o modos de vida que existen en las comunidades, la promoción de la interdisciplina como forma de abordaje de la realidad compleja y la inclusión de la dimensión estética y expresiva en la formación de la subjetividad humana.

La escuela Secundaria Orientada en Arte es la propuesta curricular y organizacional de la modalidad educación artística² que brinda una formación integral, con énfasis en los campos de conocimientos de la imagen, el sonido, el movimiento, la corporeidad, las tecnologías multimediales y los nuevos medios de comunicación.

Incorpora el tratamiento de los paradigmas epistemológicos propios de los campos de conocimiento involucrados en los espacios curriculares a fin de abrirlos al trabajo situado con la comunidad. En este sentido entendemos que los lenguajes estético expresivos se constituyen en proyectos culturales con identidad propia, cuando formulan situaciones afines al objeto estético y pueden articularlos en el tratamiento de las situaciones comunitarias construidas por el grupo de estudiantes. Lo particular del discurso del arte es la comunicación de sentidos que expresan un objeto estético, que a la vez está contextualizado social e históricamente.

La unidad organizacional con el ciclo básico de la escuela secundaria comprende la continuidad y profundización de los siguientes ejes articuladores, sobre los cuales se vinculan los espacios curriculares de 4º y 5º año:

1. La construcción y problematización a partir de la actividad de los estudiantes,
2. Los procesos de producción y puesta en escena de la obra,
3. El análisis y la crítica de la obra,
4. Las funciones sociales del arte y la comprensión e interpretación de la obra.

Estos ejes articulan e integran los espacios curriculares de la formación específica del ciclo orientado, como también el espacio formativo común de arte de 4º año. No indican modos de organizar la clase o la planificación de un espacio curricular, sino que estas ideas articuladoras se dan en todos los espacios curriculares; son las que promueven la construcción de saberes para cada espacio curricular.

² Artículo 45, Anexo Resolución 84/09. Ley de educación nacional, capítulo 1 artículo 17, capítulo 7, artículo 39.

2: Los procesos de producción y puesta en escena de la obra. Se implementan proyectos de producción pensados por el estudiante, para que pueda planificar, organizar, y llevar adelante la puesta en escena de una obra. Se propone favorecer las prácticas autónomas de los lenguajes que intervienen y articular sus saberes en función de los proyectos. En la puesta en escena de un proyecto se requiere de diversas funciones que intervienen en el proceso de la obra, aplicando criterios técnicos pero sobre todo estéticos. La instancia misma de presentación frente al público, como hecho artístico, se constituye como situación de experiencia, asimismo permite al estudiante involucrarse en roles diversos durante el proceso de producción. Esta idea articuladora reúne los siguientes aspectos del campo de conocimiento artístico:

- Los procesos de exploración y creación que permitan representar emociones, sentimientos, ideas y experiencias personales y/o colectivas
- Las propuestas de producción y análisis que favorezcan la implicación subjetiva y el aprendizaje progresivo en el uso de materiales, soportes, técnicas, recursos y procedimientos propios de los diferentes lenguajes que constituyen la formación específica.
- El análisis de la estructura del lenguaje disciplinar, su reconocimiento y discriminación a partir de procesos perceptivos y la puesta en acto a través de la creación, realización e interpretación.
- La construcción progresiva de autonomía en experiencias de producción artística individual y grupal, a partir de: la asunción de diferentes roles, la toma de decisiones, la reflexión, la consideración de sugerencias para la revisión de los procesos y de los resultados.

3: El análisis y la crítica de la obra. La recensión de la obra artística. Los procesos de percepción de la obra, la reflexión y el análisis, la crítica estética. Los juicios que se elaboran sobre la obra a partir de su percepción. La crítica en función de los resultados esperados, en términos de expresión, comunicación y apreciación. Las actitudes frente a la obra: el respeto, la valoración, el juicio razonado, el reconocimiento de la subjetividad del otro, la concreción de la ideología, el lugar del conocimiento estético en la elucidación de la obra. El análisis a partir de los parámetros atribuidos a la obra: los materiales, los soportes, la técnica, los procedimientos, los conceptos del lenguaje utilizado, la forma, los resultados esperados, la finalidad.

- La apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas –tanto en términos de producción como de análisis– propias de cada uno de los lenguajes artísticos que favorezcan el pensamiento crítico y creativo.
- La valoración y el análisis de las producciones artísticas, ya sean propias, de sus pares y de otros artistas, dentro y/o fuera de la escuela, mediante la participación en audiciones, muestras y espectáculos.
- El reconocimiento del otro y los valores históricos y sociales que la comunidad atribuye a la obra artística.
- El análisis de la obra en relación a los recursos materiales y simbólicos empleados en su confección.

4: Las funciones sociales del arte y la comprensión e interpretación de la obra. La obra en su contexto de producción y reproducción, los límites de lo artístico, qué es arte y qué no, sus condiciones de posibilidad, el contexto y el objeto, el objeto artístico atrapado en el discurso social hegemónico y contrahegemónico. Los modos de conocer estéticos, a partir de los parámetros que instituye la cultura de la comunidad. Los criterios de verdad en el arte y las diversas concepciones circulantes en la historia. Ciencia y arte, razón y emoción. Lo popular y lo académico. Los movimientos artísticos, las funciones sociales del arte, el lugar del artista y la instalación del intérprete en el espacio escénico. las tecnologías de la

comunicación, la cultura de pantalla y las redes sociales, la subsunción de la tradición bajo el ejido de los movimientos contemporáneos. Las ideas que articula este eje son las siguientes:

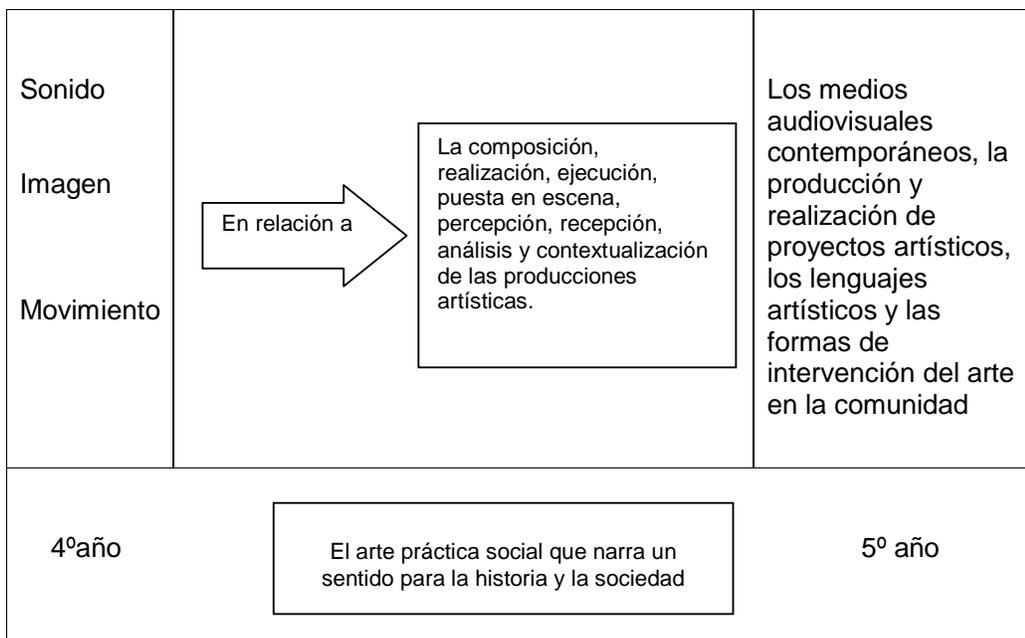
- La delimitación de criterios de posibilidad sobre el arte
- Los modos de conocimiento estético – expresivos
- Las funciones sociales del arte.
- Los sentidos atribuidos a lo artístico.
- El espectador como un intérprete.
- El espectador en el espacio escénico
- La obra puesta para su interpretación.
- Condiciones de producción de la apariencia y de la realidad.
- El espectador y su poder de intervención.

Campos disciplinares del Bachillerato en Arte.

El bachillerato en arte se organiza en base a los siguientes campos de conocimiento disciplinares:

Música
 Plástica
 Teatro
 Diseño
 Cinematografía y Medios Audiovisuales

Estos campos de conocimiento se configuran en relación a los objetos estéticos expresivos que formalizan como lenguajes artísticos: el sonido, la imagen, el movimiento, la comunicación estética y la audiovisión. De esta manera, se tematizan y articulan las propuestas de enseñanza utilizando los mismos ejes organizadores (ver cuadro de ejes organizadores), brindando la posibilidad de concretar propuestas integradas e interdisciplinares, que se van desarrollando a lo largo de los dos años del ciclo superior.



Mapa Curricular

Disciplinas – Talleres – Seminarios	4to	5to
Formación General		
Biología		3hs/c
Espacio y Procesos Sociales	3hs/c	
Educación Física	3hs/c	3hs/c
Física	3hs/c	
Producción Artística y Contexto Histórico y Social	3hs/c	
Lengua y Literatura	5hs/c	5hs/c
Matemática	6hs/c	5hs/c
Pensamiento Crítico y Ciudadanía		3hs/c
Química		3hs/c
Formación Específica		
Espacios curriculares específicos: Plástica, Teatro y Música (4 hs c/u)	12hs/c	
Proyecto de investigación e inserción comunitaria: las formas de intervención del arte en la comunidad		6hs/c
Saberes estructurantes de los lenguajes artísticos y seminario epistemológico: La producción audiovisual – las disciplinas artísticas y sus lenguajes.		4hs/c
Taller de alumnos: Espacio de reflexión y construcción de proyectos futuros.		3h/c
Inglés	3hs/c	3hs/c
	38hs/c	38 hs/c

Ciclo Orientado para 4° Año

Compuesto por 38 horas semanales:

- Formación Básica (23 hs.) Incluye el espacio curricular Práctica Artística y Contexto histórico y Social, con 3 hs cátedras semanales.

- Formación Específica (15 hs.) Espacio curricular específico: Plástica, Música y Teatro, cada espacio curricular tiene una carga horaria de 4 hs. Inglés

Ciclo Orientado para 5° Año

Compuesto por 38 horas semanales:

- Formación Básica (22 hs.)

- Formación Específica (16 hs.)

- Taller de alumnos
- Inglés
- Proyecto de investigación e inserción comunitaria: espacio curricular de carácter interdisciplinar. Destinado a la intervención del arte en el espacio social comunitario y

su relación con el contexto histórico, social, cultural, político, económico e ideológico en que es producido y realizado. Modalidad de trabajo: por proyectos.

- Saberes estructurantes de los lenguajes artísticos y seminario epistemológico: Destinado a profundizar en el análisis de los lenguajes del espacio formativo específico, los procedimientos constructivos de la obra artística, las tecnologías multimediales, la cinematografía y la producción audiovisual, la constitución del arte como lenguaje, los cambios impuestos por las tecnologías en el mundo contemporáneo y la práctica autónoma utilizando los materiales, soportes, procedimientos y recursos propios de los lenguajes artísticos.

II. Encuadre Didáctico

2.1 propósitos

- Promover la enseñanza artística como una educación de calidad de carácter general y específica, que habilita a los jóvenes a la continuidad de sus estudios, la formación para el trabajo y el ejercicio pleno de la ciudadanía.
- Impulsar la reorganización, sistematización y profundización de los saberes adquiridos en el ciclo básico y avanzar en la construcción de nuevos saberes mediante la realización de experiencias estéticas, expresivas, creativas, interpretativas y comunicacionales, con el fin de favorecer la producción, apreciación, valoración y puesta en escena de obras de arte.
- Generar situaciones y experiencias de aprendizaje estéticas y expresivas, que posibiliten a los estudiantes la adquisición de saberes relevantes para la continuidad de sus estudios superiores y la vinculación con el mundo del trabajo.
- Promover el arte como una práctica fundamental de los estudiantes en relación a la cultura y la sociedad, situada en un contexto histórico, a fin de favorecer las distintas formas en que significan y construyen las relaciones con la comunidad de origen y las comunidades en general.
- Profundizar y sistematizar los conocimientos sobre los lenguajes artísticos, promoviendo la creación, producción, interpretación y comunicación de obras, asumiendo activamente distintos roles y situaciones.
- Posibilitar el reconocimiento de los diversos elementos constitutivos de los lenguajes artísticos, desde los aspectos productivos, conceptuales, analíticos y contextuales que permitan a los estudiantes abrir nuevas vías de acceso para abordar el arte desde su propia producción y la de los otros.
- Empezar procesos de adquisición de las distintas disciplinas del arte, a fin de identificar las estructuras a partir de las cuales se opera con un lenguaje artístico y se interviene como productor, con la finalidad de que el estudiante revise su lugar como público - espectador desde una posición activa y crítica.
- Generar situaciones de reflexión y crítica sobre las producciones que acontecen en el campo estético expresivo en relación a los medios de comunicación, atendiendo la intencionalidad, la utilización de recursos técnicos de los lenguajes y las relaciones con el contexto sociocultural.
- Desarrollar un enfoque amplio sobre el arte en el mundo contemporáneo, fomentando la crítica argumentada y la exposición de puntos de vista personales, que involucre a los estudiantes en los distintos aspectos que intervienen en las composiciones artísticas.
- Fomentar la valoración y el análisis de sus propias producciones y de otras manifestaciones del arte que se aborden tanto desde el carácter de intérpretes como de realizadores de las obras.
- Focalizar, integrar y desarrollar saberes propios de la formación artística, atendiendo especialmente a la comprensión de los procesos de producción e interpretación, en

relación a la situación sociocultural de emergencia de la obra, que permitan la reflexión, la indagación, la sensibilización entre otras.

2.2 Saberes

En la actualidad existe un cierto consenso respecto del conocimiento en las artes. Broudy (1973) señala que el arte involucra la realización de una obra (un cuadro, una canción, una película, un poema, etc.) y la técnica (los materiales y procedimientos) para llevarla a cabo. Implica también el conocimiento histórico y el contexto en que dicha obra es realizada: a quién va dirigida, en qué discurso sobre el arte es puesta, la vida de los artistas, las necesidades y gustos del espectador. Es decir, no sólo la obra de arte constituye el saber sobre lo artístico, sino también el contexto y la situación en que dicha obra es ofrecida para su interpretación; una cierta estética que da cuenta de los modos de conocer estéticos de la época.

El arte es un tipo de conocimiento de la cultura y la sociedad, diferente a otros conocimientos elaborados por el hombre. Ya hemos referido a este tema en los fundamentos del diseño curricular y figura ampliamente desarrollado en los documentos curriculares que acompañan la implementación de la transformación de la escuela secundaria rionegrina³. Su especificidad le viene esencialmente porque construye objetos estéticos y expresivos, cuya verdad no se mide por criterios de fiabilidad ni de correspondencia. Las obras de arte no son verdaderas ni falsas, sino que son integradas por una variedad de elementos emocionales, perceptuales, intuitivos y expresivos, además de otros ligados a lógicas o inteligencias no racionales (Gardner, 1995, 1997; Coleman, 1996; Bruner, 1998) Otras tesis (Eco, 1965 – 1985; Jakobson, 1981; Langer, 1953; Morris, 1974; Mukarovsky, 1966) refieren que lo propio del arte es la producción de un símbolo, una imagen que tiene la característica de ser multireferencial, ambiguo, autoreflexivo, expresivo y comunicativo. Estas características lo diferencia de otros tipos de discursos sociales, como el tecnológico o el científico, destacando su importancia para una enseñanza rica en experiencias diversas.

Este hecho, el de constituirse en un tipo de conocimiento específico y diferente, sometido a los dictados de quien percibe, no significa que sea un campo desprovisto de certezas. Por el contrario, como campo de conocimiento, el arte se instituye en saberes en el que es posible identificar una estructura de lenguaje y una experiencia que se concretiza en su uso.

Siendo entonces un campo de conocimiento de los lenguajes estético – expresivos, que concretan la experiencia de los sujetos con el arte, sus saberes formalizados en distintas disciplinas artísticas, son puestos para el aprendizaje en función de la actividad que los estudiantes realizan con ellos. Son los sujetos concretos, en experiencias concretas con los materiales, las técnicas y los soportes, los que crearán, ejecutarán, producirán, interpretarán obras artísticas. Desde la perspectiva de esta concepción, los saberes que conforman los espacios curriculares del Bachillerato en Arte, se constituyen en una vía para que los estudiantes que transitan este nivel de la enseñanza aprendan a elaborar e interpretar modos de decir con las herramientas del arte.

En síntesis, recortamos la concepción de saber desde los siguientes enmarcamientos:⁴

³ Ver Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro. Actualización Disciplinar (2007); La transformación de la escuela secundaria desde Educación Artística (2008); Dispositivos de acompañamiento a distancia para 1º y 2º año (2010)

⁴ Extractado de La transformación de la escuela secundaria desde Educación Artística. Bulfon, Flores. Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro. 2008.

- El saber es un complejo que exige para su comprensión de la participación de los sujetos en todas las esferas en que se produce y reproduce la vida.
- La escuela es ese lugar central para la distribución de los saberes. El formato que toman los saberes en su transmisión escolar es el de las disciplinas escolares.
- Los saberes son más amplios que los contenidos y supera a la tradicional fragmentación en valores, conceptos y modos de producción. Es posible también encontrarlos nombrados como contenidos de la enseñanza, siempre y cuando hagan referencia a la construcción compleja de un saber de la realidad que se objetiva para la enseñanza.
- La escuela debería recoger la diversidad de experiencias que se producen en los contornos de lo visible. Dicho de otra manera, la escuela secundaria debería incorporar aquellos saberes de disímil factura que anidan en los grupos de adolescentes y que son, al fin y al cabo, visiones que se van a articular con los saberes culturales escritos en el currículo.
- La función de transmisión del capital cultural social que lleva adelante convierte a la escuela en una institución determinante en la creación de condiciones favorables para la realización de la igualdad. La decisión sobre qué, cómo y por qué enseñar determinados saberes toma otra dimensión cuando lo pensamos desde este horizonte de significados.

Los saberes artísticos en relación a la interdisciplina

Los saberes se articulan con la propuesta metodológica del Bachillerato en Arte. Esta pertinencia, en que los modos de enseñanza y aprendizaje dicen sobre el tipo de saber que se construye en el aula, se inscribe en los fundamentos curriculares del ciclo básico de la escuela secundaria rionegrina.

La realidad es un complejo y se aborda desde la interdisciplina. Esta es su condición de base y su posibilidad. Pero además, implica la adopción de una perspectiva que contemple la multisignificación de los hechos y la actividad constructiva del sujeto. Es la acción del sujeto sobre la realidad la que le da forma y por ello la interpreta. Nunca un fenómeno social o natural es agotable en una sola mirada. Por el contrario, la realidad se va significando social e históricamente.

¿Cómo se define a la interdisciplinariedad? Pensar en ella es un desafío al conocimiento fragmentado. Conjugar métodos, objetos y cuerpos teóricos diferentes en un objeto de indagación interdisciplinar es una operación de riesgo, que no garantiza de antemano la interacción heterogénea, heterárquica, dispar y asimétrica entre distintas disciplinas. Que además no liquida lo particular de cada campo disciplinar, sino que las supone como insumo.

El enfoque interdisciplinar permite que se establezca una interacción entre dos o más disciplinas, lo que da como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco y, en consecuencia, una transformación de sus metodologías, una modificación de conceptos y terminologías fundamentales.

La adopción de este enfoque exige la búsqueda de una zona común de entendimiento, en que los lenguajes puedan interactuar sin por ello olvidar sus filiaciones conceptuales. En sentido estricto, se situará no tanto en el nivel de los objetos de conocimientos (imposible por las diferentes hechuras de los objetos que formalizan las distintas disciplinas artísticas) sino que será un objetivo teórico y didáctico, que recoja los aportes metodológicos y

conceptuales en función de las propuestas pedagógicas de los docentes. En otras palabras, surgirá como apertura a nuevos campos de indagación y producción, superando la mera acumulación y fragmentación de conocimientos que es parte de la tradición escolar secundaria. Es también, y fundamentalmente, una oportunidad para el diálogo entre las diferentes disciplinas artísticas, en que sus saberes conjugarán la producción de obras en las fronteras de lo instituido social y culturalmente. Por este sólo hecho, el currículo del Bachillerato en arte es una oportunidad para el aprendizaje de saberes estético – expresivos integrados y globales.

Los saberes artísticos como objetos de vinculación

Los saberes en el currículo son explicitados como *relación*. Son indicados como procesos por el cual a través de los contenidos adquiridos, los estudiantes pueden construir saberes, establecer nuevas conexiones, aproximarse a la complejidad de la que son parte, pensar, transformar y sentir el mundo natural y social.

Son definidos también como *rapport* (Beillerot, 1998) La relación con el saber implica una vinculación entre los sujetos y el otro (y los Otros) El *rapport* pone el acento en la dimensión del sujeto y la dimensión de la relación. Esto quiere decir que la relación está sometida a algo que la precede y lo liga a la actividad del sujeto. Ese algo es la historia y los sentidos que la cultura ofrece para cada época. Por esta razón decimos que, desde el enfoque artístico que sostiene el diseño curricular de Educación Artística para el ciclo básico, los saberes estético – expresivos adquieren una importancia decisiva en la enseñanza, ya que son puntos de concentración privilegiados para mirar la condición humana contemporánea.

2.3 Consideraciones Metodológicas

La metodología de trabajo del Bachillerato en Artes propone un enfoque interdisciplinario propio del campo de conocimiento de los lenguajes estético –expresivos; precisamente los espacios curriculares de 4to. y 5to. Año formulan un mismo enfoque metodológico común de carácter interdisciplinario que permite el trabajo colaborativo y el diálogo de saberes de las distintas disciplinas artísticas.

Este enfoque interdisciplinar permite que se establezca una interacción entre dos o más disciplinas, lo que dará como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco y, en consecuencia, una transformación de sus metodologías de investigación, una modificación de conceptos y terminologías fundamentales. Exige además, la búsqueda de un lenguaje común entre las disciplinas, la complementariedad o la integración de los métodos, de las estructuras y de los axiomas.

La interdisciplinariedad, en sentido estricto se situará, no tanto en el nivel de los objetos del conocimiento, sino sobre todo en el de los principios y de las axiomáticas de las diferentes disciplinas. La interdisciplinariedad será un objetivo teórico y didáctico siempre que se conciba como una construcción producto de aportes metodológicos provenientes de las distintas áreas. Surgirá como respuesta a una exigencia en el plano del conocimiento y como apertura a nuevos campos científicos, superando la mera acumulación de saberes, y estableciendo otros a partir de los referentes aportados. Lo interdisciplinar no liquida lo disciplinar, sino que lo supone como insumo y como proceso de construcción.

Como campo de conocimiento, los espacios curriculares que componen el Bachillerato en Artes, aún estando formalizados de muy diferente manera en cuanto lenguajes, pueden compartir una misma base de sentidos y significados referidos a la expresión y a la estética. Seguramente entre estas distintas realidades didácticas distan una multiplicidad de prácticas y cruzamientos disciplinares, que manifiestan la fertilidad de un campo de conocimiento educativo que se caracteriza por elaborar y utilizar símbolos y signos estético

– expresivos. Aún cuando los lenguajes que trazan sus contornos facturen contenidos muy disímiles en sus hechuras, es realmente visible la multiplicidad y la interacción entre ellos. Esta propuesta metodológica se dirige a organizar prácticas que incluyan y concreten para los distintos espacios curriculares del Bachiller en Artes, saberes y momentos metodológicos de orden disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar.

Teniendo en cuenta este recorrido, se propone una metodología de las actividades estético – expresivas, orientada según las siguientes finalidades:

- Las actividades cuya finalidad es la **Observación, Exploración, Experimentación y Sensibilización**. En ellas, las acciones de los estudiantes se dirigen a abrir la percepción y a predisponer la sensibilidad. F. Best asigna un lugar preponderante a este tipo de actividades, cuyo motivo central es la exploración del mundo; “Dichas actividades tienden a que el niño: - adquiera conciencia de su entorno, - domine su medio, - aprehenda el mundo físico de las formas, los colores y los sonidos...” (Best, 1983; 3)
- Las actividades cuya finalidad es **la representación, la notación, el análisis y la reflexión**. En ellas, las acciones se dirigen a incorporar las distintas funciones y relaciones que establecen objetos y significados. En estas actividades juegan un papel importante las estrategias cognitivas y metacognitivas.
- Las actividades cuya finalidad es **la comunicación, la creación y la expresión**. Señalamos que estas actividades se realizan una vez que los estudiantes pueden dar cuenta, conscientemente, de los saberes involucrados en las producciones artísticas. Suzanne Langer afirma que una obra de arte es una forma expresiva que percibimos a través de los sentidos y de la imaginación y que expresa sentimientos humanos. A. L. Frega (2006) señala que el principal objetivo del arte en la educación es su naturaleza estética, es decir, el mensaje gratuito a la sensibilidad que él conlleva. Durante este proceso comunicativo las producciones artísticas requieren de distintas capacidades, que ayudan tanto a organizar su intención, como así también a satisfacer su sensibilidad hacia el arte, una vez que las formas hayan sido creadas o descubiertas en su obra. El suceso por el cual se produce la creación no surge del vacío. Sino que intervienen las experiencias que se han acumulado durante los procesos propios de los lenguajes.

Cada una de estas modalidades pone en funcionamiento una serie de acciones que operan en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. De este modo, los saberes seleccionados para la enseñanza son “pasados” por cada una de ellas, organizando un sistema de actividad.

2.4 Evaluación

La evaluación es, y ha sido, un concepto sometido a múltiples significaciones. Probablemente, sus comienzos en los albores mismos de la escuela haga de esta práctica un hecho difícil de advertir, de ver en todas sus variadas dimensiones, de "poner en primer plano" a fin de descubrir los sentidos que sobre ella se instalan. Parte de esta dificultad surge porque toda la práctica evaluativa consiste en atribuir una nota o un resultado a una multiplicidad de procesos. Se evalúa para acreditar, con el fin de promocionar, o no, a los estudiantes de la clase. De ahí que el sobreentendimiento o, en otras palabras, el sentido común obstaculice la comprensión de un fenómeno educativo que se caracteriza por ser polisémico y multidimensional.

Evaluar es también la fabricación de la diferencia; por medio de la evaluación se privilegia una manera de proceder, se valorizan formas y normas que establecen los parámetros de la

excelencia educativa, del éxito o del fracaso. Es también sobre esta diferencia que para algunos lo que es ser un buen alumno (por ejemplo aplicado y dócil) para otros no lo es. Sobre la evaluación pesa una multiplicidad de significados que caben elucidar y diferenciar para poder comprender qué significa evaluar y para qué se evalúa.

La evaluación es uno de los componentes más importantes de la planificación. Involucra al resto de los componentes (la fundamentación, los propósitos, las consideraciones metodológicas y los saberes) y a todos los actores de la educación (estudiantes, docentes, directivos y familia). También es uno de los aspectos más complejos ya que existen múltiples enfoques sobre qué es la evaluación, qué se evalúa, cómo y con qué finalidades. La evaluación no es solo juzgar y valorar, es básicamente una actividad de comunicación, un ejercicio transparente que implica producir un conocimiento y transmitirlo, es decir ponerlo en circulación entre los diversos actores involucrados.

Ambos, docente y alumno, deben aprender de la evaluación. **Quien aprende, debe aprender simultáneamente a evaluar.** La evaluación es la actividad crítica del aprendizaje, y desde esta visión la autoevaluación cobra sentido ya que el ejercicio de la propia capacidad crítica desempeña una función indispensable para el ejercicio de la autonomía intelectual. Sintetizando, evaluar para enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica pero no debieran confundirse. Ambas constituyen la práctica pero no tienen la misma naturaleza, ya que responden a finalidades diferentes y sus sistemas referenciales son diferentes (Palou de Mate, 2001). **Necesitamos aprender de y con la evaluación**, en un proceso que debe efectuarse en distintas dimensiones: auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación.

Concebir la evaluación como parte del proceso educativo y conectada con la toma de decisiones permite una retroalimentación constante, tendiente a mejorar dicho proceso y sus resultados. La toma de decisiones atraviesa todo el proceso de evaluación e influye en todos sus aspectos. Los interrogantes puestos en juego e involucrados en la toma de decisiones son:

- A quién evaluar. Se puede evaluar a los estudiantes, pero también al grupo o a la clase en su conjunto, al profesor o profesora, al equipo docente, etc.
- Quién y con quién evaluar. Puede evaluar la profesora o el profesor, o bien hacerlo otra persona (un compañero o compañera, por ejemplo); y se puede evaluar conjuntamente con los estudiantes, con otros docentes, con la familia, etc.
- Qué se evaluará. Resultados, dificultades, métodos, actitudes, capacidades, estilos de aprendizaje, etc.
- Cómo se evaluará, con qué instrumentos. Además del examen, existen otros instrumentos posibles: observación, cuestionario, ejercicios de clase, trabajos monográficos, pruebas orales, parrillas de autoevaluación, etc.
- Cuándo se evaluará. Antes de empezar la secuencia formativa, en momentos determinados a lo largo de la secuencia, durante la secuencia de forma imprevista, después de algunos meses de terminada la secuencia.
- Para qué se evaluará. Para completar documentos, para modificar la intervención del docente, para conocer los conocimientos previos, para orientar al alumnado en sus aprendizajes, para desarrollar el currículo, etc.
- Para quién se evaluará. Quién utilizará la información obtenida para tomar decisiones: el profesorado, el alumnado, el grupo-clase, la familia, el equipo de docentes.

Criterios, indicadores e instrumentos

Son criterios de evaluación, por ejemplo, la diversidad de estrategias en la resolución de un problema, la transferencia de conocimientos a situaciones diversas, el uso de modelos teóricos para explicar situaciones de la vida cotidiana, la presentación formal de los trabajos, la coherencia del texto, la creatividad, la variedad de material, la calidad de la bibliografía que utiliza, la manera como se articulan los conceptos, entre otros.

Estos criterios requieren de referencias observables, los **indicadores**, para obtener la información buscada mediante los instrumentos de evaluación. Con respecto a los **instrumentos** de evaluación, apunta Cecilia Bixio (2003), que los mismos refieren a los sustentos materiales y a las formas que asumen las evaluaciones. Así, son instrumentos de evaluación un cuestionario, un protocolo, una guía de exposición oral, una guía de trabajo para elaborar un escrito, las consignas sobre la base de las cuales deberán los alumnos realizar una determinada tarea, una situación problemática para resolver, un conjunto de datos sobre la base de los cuales construir una situación problemática, una propuesta de dramatización, las reglas de un juego, un crucigrama, etc. Con respecto a los instrumentos de evaluación, Salinas (2002) dice que el instrumento es un mediador entre los criterios de evaluación y la información que derivamos de la realidad para ser enjuiciada.

La evaluación en el campo del arte

La evaluación de la producción del alumno es una evaluación cualitativa que se hace en función de las cualidades particulares del producto. Ante la imposibilidad de dar normas o patrones universales, se pueden señalar cuáles son los puntos a considerar al enjuiciar una obra de arte, así como las técnicas y procedimientos más adecuados para evaluar tales propiedades. Además, la evaluación del producto artístico es un canal de información que indica las características individuales y subjetivas de los estudiantes, por lo que expresa qué significados atribuyen cada uno de ellos a la producción artística. Uno de los propósitos principales del Bachillerato en Arte es formar intérpretes, siendo el aspecto señalado anteriormente uno de los referentes principales de la evaluación.

No proponemos medir el producto artístico, más bien se trata de hacer una estimación de éste y del proceso que se lleva a cabo. Es también una posibilidad de aprender, en tanto la estimación de la obra permite el desarrollo del juicio crítico, del gusto estético de los estudiantes, del desarrollo de valores y emociones. Es muy importante que los profesores ayuden a sus estudiantes en esta tarea, valorando ellos mismos las obras en función de los atributos o saberes que son puestos para su aprendizaje.

Comúnmente enjuicamos positivamente las producciones de los alumnos, incitando la estima individual pero evitándoles las frustraciones, como si esto fuera posible en la realidad cotidiana. Pero tales refuerzos lo único que provocan son asociaciones erróneas entre teoría y praxis artística, como también una sensación de que todas las obras son iguales, independientemente de los conocimientos puestos en ella. Cualquier diseño de evaluación tiene que expresar las características propias del objeto de evaluación, y a su vez, la opción teórico-metodológica de mayor consonancia con el objeto de estudio, con el fin de una toma de decisiones posterior a partir de unos referentes concretos. Las fuentes e instrumentos de evaluación deben garantizar un conjunto de características técnicas que se relacionan a la validez, la fiabilidad, la relación con el objeto evaluado, la sensibilidad, la adecuación, la objetividad, la viabilidad, la pertinencia, la facilidad para la interpretación en relación siempre al objeto de evaluación

Expresarse en relación a la obra tiene, de esta manera, una doble referencia: como proceso de evaluación de los aprendizajes y como recurso para el desarrollo de la expresión de sí y del mundo.

III.- Organización de los Saberes

Organización de los saberes para 4º año

I.- Lenguajes artísticos: los elementos constructivos del sonido, la imagen y el movimiento.			
Síntesis: el estudio de los elementos que conforman los lenguajes artísticos desde el sonido, la imagen y el movimiento. Las relaciones que establecen estos elementos en la composición de cada lenguaje y en los bordes de los objetos que formulan; su constitución como discurso musical, plástico visual y teatral en la creación, apreciación y análisis de obras artísticas. Proponemos continuar y profundizar los saberes aprendidos durante el ciclo básico de la escuela secundaria, Educación Artística, resituándolos en el contexto general de la construcción del campo de conocimiento artístico como lenguajes del arte.			
Sub eje →	I.1 elementos del lenguaje	I.2 materiales, soportes y técnicas	I.3 procesos de percepción, apreciación y análisis
Música	↓	↓	↓
Plástica	↓	↓	↓
Teatro	↓	↓	↓

II.- Lenguajes artísticos: los modos de producción del arte			
Síntesis: la organización de los elementos de los lenguajes musical, plástico visual y teatral del eje I en función de la producción, la interpretación y puesta en escena de la obra, ya sea de conjunto o individual, con el fin de comunicarla y de exponerla para su significación. El proceso de creación a partir de los lenguajes es problematizado, proponiendo su abordaje desde los saberes aprendidos. Además, la adquisición de competencias técnicas en el uso de materiales, procesos y soportes que son propios de los lenguajes del espacio curricular, como también de los conocimientos necesarios para la realización de la obra.			
Sub ejes →	II.1 composición y análisis	II.2 práctica artística	II.3 puesta en escena
Música	↓	↓	↓
Plástica	↓	↓	↓
Teatro	↓	↓	↓

Música

I.- Lenguajes artísticos: los elementos constructivos del sonido

I.1 elementos del lenguaje

Estructura del sistema tonal. Tonalidad y modalidad. Modalidad mayor y menor. Intervalos tonales dentro de la octava. Consonancia y Disonancia. Estructura de la escala mayor y menor. Tonos y semitonos y funciones dentro de las escalas. Armadura de claves. Escalas modales. Escalas pentatónicas y variaciones escalares más comunes de la música popular.

Estructura Armónica tonal. Tensión y distensión. Tónica migrante. El acorde y su funcionalidad. Cadencias más comunes de la música popular.

Estructuras rítmicas en métrica binaria y ternaria. Tiempo acentuado, tiempo, división y subdivisión, con silencios de tiempo acentuado, de tiempo y división, en contratiempo y swing. Irregularidad de compás y de tiempo. Compases de escritura usando distintas unidades de tiempo y de división. Unidades Rítmicas más comunes de la música popular.

Unidades Formales Mínimas y variaciones melódicas y rítmicas propias de la música popular. Estructura formal de la obra y variaciones formales propias de la música popular. Texturas más comunes: melodías solas, melodías y acompañamiento, homofonías, dos voces relacionadas. Secuencias y ostinatos melódicos y rítmicos.

I.2 materiales, soportes y técnicas

Lectoescritura musical en clave de sol, fa y do en línea adicional. Compases de escritura y compases de audición. Indicaciones de tempo, carácter e intensidad propias de la partitura. Partes y partitura. Transcripción de melodías y ritmos según los elementos del lenguaje musical del sub eje I.1

Escritura armónica funcional y americana. Ubicación respecto de la letra y la estructura formal de la obra.

Instrumentos musicales de acuerdo a la elección personal de los estudiantes y las posibilidades de realización de la escuela. Grupos instrumentales de música popular y de cámara. Distintas conformaciones instrumentales, solistas y grupales. Funciones dentro de la obra.

Técnicas básicas de ejecución instrumental, de acuerdo a la elección personal del instrumento: de cuerdas, de vientos, teclados o de percusión.

Técnicas básicas de ejecución grupal, en distintos formatos y configuraciones grupales: dúos, tríos, cuartetos, quintetos, etc., y grupos de cámara. Técnicas de ejecución grupal de acuerdo a las funciones en la obra (solistas y grupo, etc.) y de acuerdo a la estructura de la obra.

Organizaciones corales, en distintos formatos y configuraciones grupales: dúos, tríos, cuartetos, quintetos, etc., y grupos de cámara. Técnicas básicas de respiración y emisión de la voz.

Concertación e interpretación de obras musicales utilizando diversidad de texturas, de acuerdo a los conceptos básicos de la ejecución grupal: atendiendo a las indicaciones de apertura y cierre, intensidad, tempo, carácter y cadencia.

I.3 procesos de percepción, apreciación y análisis

Discriminación auditiva de relaciones sonoras en función de los elementos del lenguaje musical del sub eje I.1. Niveles de complejidad: hasta cuatro elementos diferentes y con variaciones rítmicas, melódicas y tímbricas.

Discriminación auditiva de progresiones armónicas en función de los elementos del lenguaje musical del sub eje I.1. Niveles de complejidad: hasta tres funciones diferentes (I, IV, V).

Apreciación auditiva de secuencias armónicas propias de la música popular. Apreciación auditiva de la función armónica en relación a la melodía y a la estructura formal.

Apreciación auditiva y análisis musical de obras en relación a las características formales, melódicas, rítmicas y armónicas propias de la música popular.

Apreciación auditiva y análisis musical de obras populares y su contextualización en relación a la producción de la obra artística.

II.- Lenguajes artísticos: los modos de producción del arte

II.1 composición y análisis

Composición de obras musicales en función de los elementos del sub eje I.1 y sub eje I.2
Instrumentación de obras populares en función de los elementos tímbricos y texturales del sub eje I.1 y sub eje I.2

Principios constructivos de la música. Sus funciones en el contexto de la obra. La producción y la interpretación de sentido. Relaciones entre composición, ejecución, audición y texto musical.

La improvisación melódica y rítmica en el contexto armónico de la obra. Idea de fraseo e improvisación en función del texto y de las siguientes estructuras de la frase: a – a; a – a` ; a – b. Articulaciones entre ritmos, melodías y texturas.

II.2 práctica artística

Concertación grupal e individual de obras musicales en función de los elementos trabajados en el sub eje I.2

Interpretación vocal e instrumental de obras musicales en función de arreglos y musicalización de temas populares.

II.3 puesta en escena

Producción de obras musicales populares que implique la resolución de problemas propios de la interpretación y la concertación.

Gestión de proyectos artísticos que involucre la asunción de distintos roles en la obra (composición, interpretación, audición, análisis) como también el uso de habilidades

socioculturales: (participación, responsabilidad, compromiso con la tarea, flexibilidad en las opiniones, manifestación de valores éticos y estéticos democráticos)

Música en el 4º año del Bachillerato en Arte se dirige al desarrollo de saberes relacionados con la puesta en escenas de obras musicales populares, interpretadas en grupos o individualmente, utilizando una variedad de instrumentos, soportes sonoros y escénicos y técnicas de ejecución instrumental. Los estudiantes activarán los saberes del lenguaje musical aprendidos en concertaciones, composiciones, improvisaciones, interpretaciones, en la audición y transcripción de secuencias y obras musicales, propias o del acervo cultural social.

Es sumamente importante que los profesores de este espacio curricular diseñen actividades estético expresivas que recorran tanto la lectoescritura como el “juego instrumental”, según una acertada frase de F.- Delalande (1985), asumiendo distintos roles en la producción, realización y puesta en escena.

Los saberes de la música se relacionan en forma horizontal y vertical con los saberes del teatro y la plástica, permitiendo la exploración y experimentación en las fronteras disciplinares, buscando ampliar y desarrollar nuevas experiencias estéticas.

Plástica

I.- Lenguajes artísticos: los elementos constructivos de la imagen

I.1 elementos del lenguaje

El espacio bidimensional desde lo pictórico: Sensibilización en el uso de la línea, el color y la textura. Diferentes paletas de colores. Diferentes procedimientos de aplicación del color. La organización de la imagen: formas y colores en relación. La expresión y lo emocional en la pintura. La mancha. Arte figurativo y abstracto. De la mimesis a la figuración. Pintura objetiva y subjetiva. Diferentes modos de representar el espacio tridimensional en la superficie bidimensional.

El espacio tridimensional desde lo escultórico: elementos compositivos que conforman una obra en el espacio tridimensional. Formas abstractas y geométricas. Peso direccionalidad. Ejes. Lo lleno, lo vacío. Lo cóncavo, lo convexo. Proporciones.

El espacio como estructura multidisciplinar: Transformación del espacio utilizando diferentes objetos y materiales, medios electrónicos, luz, sonido, video, fotografía. Concepto de instalación, performance, intervenciones espaciales.

La tecnología como posibilidad de expresión. Las artes bidimensionales y las nuevas tecnologías. Configuraciones visuales relacionadas con los medios de comunicación. Fotografía e imagen digital.

I.2 materiales, soportes y técnicas

El espacio bidimensional: tamaño, formato y propiedades. Los materiales de pintura: nuevos y convencionales. Técnicas sobre diferentes modos de representar pictóricamente el espacio tridimensional en la superficie bidimensional. Cambios de materiales, de herramientas y de tiempos de producción. Técnicas tradicionales y contemporáneas de pintura y escultura. Utilización de técnicas mixtas. El espacio escultórico: tamaño, formato y propiedades.

I.3 procesos de percepción, apreciación y análisis

El espacio bidimensional: análisis de la obra de artistas contemporáneos en relación al proceso compositivo de la imagen y a la utilización de distintas técnicas tradicionales, contemporáneas y mixtas. Análisis del proceso de producción personal.

El espacio tridimensional: análisis de la relación entre el espacio, el objeto, el concepto, el contexto y el espectador. La intención del artista. El horizonte de expectativas del receptor. El recorrido de la mirada desde distintos factores (formato, composición, contexto, función icónica, representativa, etc.) La variedad de manifestaciones artísticas y la diversidad en la recepción.

II.- Lenguajes artísticos: los modos de producción del arte

II.1 composición y análisis

Construcción de una estética y una imagen propia. Las obras de arte bidimensional, tridimensional y las nuevas tecnologías. Nuevos procesos de elaboración y de realización de la pintura y de la escultura, la permeabilidad entre ambas y respecto de otros medios. Percepción y análisis de los procesos y elementos materiales, visuales e intelectivos que participan en la realización de una obra.

I.2 práctica artística

Desde proyectos individuales y colectivos. Prácticas artísticas contemporáneas que permitan abordajes disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares: desde las disciplinas, los materiales y elementos formales que componen una obra.

II.3 puesta en escena

La exposición y el montaje de las distintas manifestaciones artísticas desde formas convencionales y no convencionales. Las obras artísticas en el espacio público. La calidad estética de una obra y su valor de exposición.

Plástica en el 4° año del Bachillerato en Arte propone un desarrollo desde el espacio bidimensional y tridimensional en vinculación a las nuevas tecnologías y a la experimentación de producciones convencionales y no convencionales, que aproximen al estudiante a la comprensión del valor de estas expresiones en las manifestaciones artísticas actuales.

Los saberes de plástica se relacionan en forma horizontal y vertical con los saberes de música y teatro, proponen abrir vías de permeabilidad entre las disciplinas, en búsqueda de un proceso que comporte la comprensión de los nuevos roles artísticos y los aspectos originados por las nuevas realizaciones de significación y sentido de la obra artística.

Teatro

I.- Lenguajes artísticos: los elementos constructivos del movimiento

I.1 elementos del lenguaje

Aspectos de una obra teatral: Trama. Materia prima, la imitación de la vida, asombro y suspenso. Acción dramática. Personaje: la génesis del personaje. Tipos y arquetipos. Psicología del personaje. Diálogo: Elocuencia y naturalismo. Prosa retórica y hablar cotidiano. Antiteatro. Idea: lo que se quiere decir y lo que se dice. La pasión del pensamiento. Idea y sentimiento.

Géneros del repertorio teatral: El drama, el melodrama, la farsa, la tragedia, la comedia, y la tragicomedia, emblemática de lo moderno.

I.2 materiales, soportes y técnicas

Elementos que convergen en la construcción de una pieza teatral. Los aportes de la escenografía, el vestuario, el maquillaje y la iluminación al pathos de la obra.

Reconocimiento y clasificación de estilos, a través de las obras leídas.

I.3 procesos de percepción, apreciación y análisis

Teatro contemporáneo. Post-Impresionismo. Realismo: Las ideas de Emilio Zola. El Teatro Libre. Henrik Ibsen. Bernard Shaw. La decadencia de la burguesía rusa: Antón Chejov. Simbolismo: Mallarmé. Maeterlinck.

El teatro antes de la Primera Guerra Mundial. Rusia: Los trabajos sobre la preparación del actor y la escenificación no convencional de Stanislavsky y Meyerhold.

El teatro entre ambas guerras. Expresionismo. Teatro épico. Bertolt Brecht Surrealismo. Apollinaire. Cocteau. Artaud y el Teatro de la Crueldad. Teatro existencial: Sartre, Anouilh, Genet. Italia y España: Luigi Pirandello y Federico García Lorca. Inglaterra y E.E.U.U.: J.B. Priestley y Eugene O'Neill.

El teatro después de la Segunda Guerra Mundial. El Teatro del Absurdo: la tragicomedia en Samuel Beckett y la anti-obra en Eugene Ionesco. Alemania: Bertolt Brecht y el Berlin Ensemble. Inglaterra: John Osborne, Harold Pinter. E.E.U.U.: Tennessee Williams, Arthur Millar, Edgard Albee.

II.- Lenguajes artísticos: los modos de producción del arte

II.1 composición y análisis

La construcción de la dramaturgia en el teatro. El conflicto. Conflicto exterior, conflicto interno, conflicto con el medio. Presentación y representación. Imagen generadora y esquema dinámico. La construcción orgánica del argumento: línea emotiva, línea irradiante, trazo diestro. La construcción del personaje. La interpretación del rol: lo que el dramaturgo da al actor y lo que el actor da al dramaturgo. Zona acrítica y zona crítica. Elusión, alusión e ilusión en la obra teatral. El momento de la revelación: la anagnórisis. Figuras teatrales: ataque, defensa, respuesta, esquivo, acercamiento. Figuras textuales: relato, opinión, citación, anuncio, alegato, apelación.

El concepto de la creación colectiva en el marco de las diferentes funciones y roles. Organización del trabajo.

Esquemas a seguir en la elaboración de una dramaturgia.

II.2 práctica artística

Formas de organización, selección y registro de los datos.

Pasos en la planificación de una investigación problematizadora. Categorización, recolección y selección de información.

Comparación de datos, interpretación de una dramaturgia en relación a su contexto. El teatro leído. Oralidad: palabra e imagen.

Ideología, discurso y conflicto en la obra teatral.

Procesos comunicacionales en la producción de una obra artística. Los distintos pasos a tener en cuenta en una producción artística grupal.

El 'trabajo colectivo' organizado: funciones y competencias que se ponen en juego.

La interrelación de los distintos lenguajes y la búsqueda de una poética común.

Los procesos de traducción de un lenguaje a otro.

Destrezas y saberes necesarios para el logro de un equilibrio.

La dimensión técnica y la dimensión estratégica en la producción de la obra artística.

II.3 puesta en escena

Literatura y puesta en escena: la doble existencia de la obra teatral.

Las etapas de la puesta en escena de una obra. Coordinación técnica y temporal.

Interés y apreciación en la confrontación con la obra que se ofrece a su juicio crítico.

Códigos y convenciones que forman parte de los procesos de comunicación teatral.

Teatro en el 4º año del Bachillerato en arte intenta analizar las corrientes estéticas del teatro contemporáneo y las nuevas tendencias y géneros del mismo, de modo que el alumno pueda acceder a la idea de que todo fenómeno artístico está ligado a un contexto sociocultural que lo determina y que, a su vez, podrá modificar con su propio accionar.

Se trata de ejercitar una percepción consciente que le permita abordar la pieza teatral desde múltiples perspectivas, analizando los discursos que propone la cultura contemporánea de modo tal que pueda adoptar una actitud crítica ante el indiscriminado universo mediático con el cual se ve constantemente confrontado. También, de reconocer y ser capaz de transmitir las imágenes que todo texto teatral encierra, reconociendo los conceptos de alusión y elusión subyacentes en la dramaturgia del siglo XX.

Aprender a reconocer las múltiples operaciones que concurren en la producción de la obra de teatro, categorizando y valorando el propio quehacer y ubicando sus preferencias dentro de una producción artística o comunicacional dada.

Organización de los saberes para 5º año

Proyecto de investigación e inserción comunitaria

Eje: La producción audiovisual y escénica y su intervención en el espacio comunitario

Síntesis: Es un concepto tradicional de las ciencias exactas que el aislamiento y la delimitación de un fenómeno son el paso previo indispensable para su estudio. El agua y la arena de una playa por el sólo hecho de ser colocados en un recipiente de vidrio se constituyen en un sistema material con características definidas y por lo tanto en un problema a ser abordado por la investigación. Del mismo modo los conflictos o dificultades tanto de una comunidad como los propios de la subjetividad se problematizan en la medida en que se los aísla para su observación y análisis. Pero a diferencia del abordaje científico, en el abordaje artístico se ponen en juego áreas vivenciales y de expresión que en ciencia se erigirían como obstáculos a la objetividad que requiere la investigación científica.

Para reflejar estos conflictos, la obra de arte deberá apelar a instancias de traducción: palabras, sonidos, imágenes, movimientos, elementos constructivos que, aislados o integrados, son indispensables en el proceso de transmutación cuasi alquímica que lleva de la identificación del problema a su representación. Una vez establecido el lenguaje elegido como vehículo de esa representación, será menester recurrir a los saberes, procedimientos, técnicas y recursos propios de ese lenguaje y a las estrategias necesarias para la puesta en escena del hecho artístico. Pero arte y comunicación son términos inseparables pues es su valor comunicacional lo que le confiere a la obra de arte un lugar de privilegio en la cultura de los pueblos. De ahí la importancia de completar el circuito de la producción artística con la inserción comunitaria de la obra en un interjuego en el que el estudiante, "sujeto a la necesidad de intercambio con el medio, se proyecta sobre el mismo con una estrategia, una direccionalidad y un hacer que lo definen como sujeto de la acción, como actor, situándolo a partir de estas tareas concretas, en su dimensión histórica, en su cotidianidad, en su temporalidad" (Ana P: de Quiroga).

La formulación del proyecto de investigación	Los lenguajes estético expresivos como proyectos culturales. Las formas de intervención del arte en el espacio comunitario. Análisis y debate de temas y problemas que la indagación revela como significativos para los estudiantes y la comunidad. La función del arte en el tratamiento de los mismos. La elección de un lenguaje específico para su tratamiento.
La construcción del problema desde un abordaje artístico	Presentación y representación: la traducción a un lenguaje estético expresivo del problema enfocado. Los procesos de sensibilización, exploración y creación en la representación tanto de sentimientos, ideas y experiencias como de la formulación de posibles soluciones al problema detectado. El aprendizaje orientado al uso de materiales, procedimientos, técnicas y recursos propios del lenguaje abordado.

<p>El diseño y la gestión del proyecto</p>	<p>El análisis de los elementos y la estructura que conforman el lenguaje disciplinar adoptado. La discriminación en etapas del proceso de gestión del proyecto. El análisis de la obra en relación a los recursos materiales y simbólicos disponibles. El proceso de transformación del <i>proyecto artístico</i> en <i>bien artístico</i> tomando en cuenta las dimensiones técnicas, económicas y estratégicas que conllevan esta transformación. Roles y saberes asumidos y adjudicados en la organización grupal desde las diferentes funciones y competencias.</p>
<p>La realización del proyecto</p>	<p>La transformación de los propósitos en resultados y la puesta en práctica de las decisiones planificadas. El enfoque interno: la identificación de recursos, dificultades, obstáculos y metas y el desarrollo de pautas para las actividades propuestas. El enfoque externo: el examen del contexto a quien va dirigida la propuesta. La adecuación del proyecto al contexto. Aplicación de criterios técnicos y estéticos en la realización de la obra. Creación, realización e interpretación. La construcción progresiva de autonomía en experiencias de producción artística individual y grupal, toma de decisiones, reflexión, revisión, análisis y crítica en relación a los recursos materiales y simbólicos empleados en la confección de la puesta. La instancia de presentación del hecho artístico ante un público como situación de experiencia.</p>
<p>La inserción comunitaria del proyecto</p>	<p>Formas de inserción del objeto cultural en la comunidad, sus estrategias de producción y el impacto cultural que provoca su difusión. La intervención comunitaria: muralismo, grafitos, esculturas, instalaciones. Arte efímero: performances, acting. El cine y el teatro. Títeres. Murga. La producción audiovisual. Teatro comunitario.</p>

Saberes estructurantes y seminario epistemológico

Eje: La producción artística y sus procesos de adquisición, comprensión y creación en el campo estético - expresivo.

Síntesis: el espacio saberes estructurantes de los lenguajes artísticos y seminario epistemológico propone profundizar en el análisis de los distintos lenguajes, la reflexión de una nueva mecánica de la percepción estética, las diversas experiencias y procedimientos constructivos de la obra artística, los nuevos tipos de relaciones entre el artista y el público, las tecnologías multimediales, la cinematografía, la producción audiovisual y la constitución del arte como lenguaje. Se plantea reflexionar sobre la creación y la reproducción de la cultura en el contexto de los cambios tecnológicos, sociales, económicos y culturales recientes.

<p>Eje I: la reflexión y el análisis sobre los saberes que intervienen en los proyectos de investigación</p>	<p>La retórica de los lenguajes en relación con la expresión y la comunicación de las obras. La formalización de los saberes en diálogo con la producción artística. Los elementos estructurales de una obra, sus códigos, su organización y la apropiación del lenguaje discursivo.</p>
<p>Eje II: La reflexión y el análisis de los procesos de producción estético – expresivos.</p>	<p>La apropiación de los distintos lenguajes aplicada a los modos de producción artísticos. La materialización de las expresiones estéticas desde nuevas técnicas y procedimientos productivos. La obra en diálogo interpretativo con el espectador. La fenomenología de la interpretación.</p>
<p>Eje III: la construcción y visualización de una poética en los lenguajes artísticos</p>	<p>El discurso poético de los lenguajes. La evolución histórica de la sensibilidad estética y los factores culturales actuales. Las analogías de estructura en las formas del arte. La poética contemporánea y las nuevas estructuras artísticas. La obra abierta y la categoría de la apertura. La obra en movimiento</p>

Sonido, imagen y movimiento, en su más amplia acepción, aislados o integrados en una obra, son los elementos constructivos de toda producción estético expresiva.

Estos tres elementos constructivos se interrelacionan y se potencian mutuamente en aquellas puestas a las que caracteriza una multiplicidad de signos como sucede en el cine, el teatro y la producción audiovisual.

Si bien en este tipo de producción y dado su carácter polisémico cada disciplina formaliza de diferente manera su objeto estético, no se trata aquí de una mera yuxtaposición de lenguajes sino de una unidad, resultado de la visualización y construcción de una *poética* que los atraviesa, dándole a esta palabra un significado que trasciende las meras reglas de la construcción poética para convertirse, en las palabras de Paul Valéry, en un 'hacer, un *poiein* que se concluye en una obra, y que se aplica a ese género de obras que se ha dado en llamar obras del espíritu y que a tal fin emplea todos los medios físicos para llegar a un mismo acto'.

IV. Lineamientos de acreditación

Lineamientos de acreditación de 4º año

Música

- Discriminar auditivamente secuencias sonoras y musicales dentro de los parámetros planificados en elementos del lenguaje.
- Discriminar auditivamente relaciones armónicas dentro de los parámetros planificados en elementos del lenguaje.
- Transcribir secuencias sonoras y musicales utilizando la escritura musical convencional, según los parámetros armónicos, melódicos y rítmicos planificados en elementos del lenguaje
- Componer secuencias sonoras y musicales dentro de los parámetros planificados en elementos del lenguaje y materiales, soportes y técnicas.
- Ejecutar instrumentalmente obras populares, concertando grupalmente, ajustándose al tempo, las entradas y cierres, la intensidad y la intención en la comunicación.
- Interpretar instrumentalmente obras populares de distintos géneros y estilos, ajustándose a los parámetros de la concertación, ya sea improvisando o como solista o acompañante en dúos o tríos.
- Producir obras musicales asumiendo distintas funciones en la realización, manifestando criterios técnicos y estéticos planificados en el eje II.
- Producir obras multimediales, integrando el lenguaje musical al plástico y teatral, utilizando como insumos los saberes planificados en Música.

Plástica

- Identificar, relacionar y aplicar los elementos plásticos de la bidimensión y la tridimensión planificados en elementos del lenguaje
- Utilizar y seleccionar materiales, herramientas y procedimientos nuevos y convencionales.
- Reconocer y aplicar distintos métodos de representación en el espacio bidimensional y tridimensional.
- Identificar los distintos componentes de la imagen y analizarlos a partir de lo planificado en elementos del lenguaje.
- Analizar y comprender la influencia de los medios tecnológicos y de comunicación en el campo de la educación plástica y visual actual.
- Realizar producciones plásticas tradicionales y contemporáneas desde la bidimensión y la tridimensión, según lo planificado en el eje II.
- Producir obras en conjunto que impliquen la asunción de los roles del realizador como hacedor, productor y receptor.

Teatro

- Adquirir conocimientos sobre las producciones teatrales en relación a las épocas en que se originaron y a los contextos socioculturales que de forma directa o indirecta determinaron su génesis.
- A partir de ese análisis, relacionar estas producciones con la producción teatral actual.
- Redefinir y situar, en el contexto de los conocimientos adquiridos, el propio discurso artístico.
- Comprender el proceso de la producción teatral como una instancia dinámica de transformación y cambio, tanto en lo que se refiere al artista y al público como a las

sucesivas significaciones que en el transcurso de las representaciones va adquiriendo la obra misma.

- Analizar el impacto de la pieza teatral en el medio social, su significación y trascendencia y el efecto que provoca en un público colocado en la perspectiva de espectador activo.

Lineamientos de acreditación de 5º año

- Adquirir conocimientos y destrezas que permitan transferir los lenguajes estético expresivos a proyectos culturales destinados a insertarse en la comunidad.
- Poder, a través del debate y el intercambio de ideas, analizar y problematizar situaciones tanto de la comunidad como del contexto sociocultural en el cual el estudiante, reconociéndose como sujeto activo, está inserto.
- Una vez identificado el problema, tener la capacidad de enfocarlo y delimitarlo para su representación.
- Valorar la función del arte en su doble condición: como construcción sintética de una metáfora sobre la realidad a la vez que como agente facilitador de su transformación.
- Adquirir capacidades para la utilización de los diferentes lenguajes estéticos expresivos en la construcción de la obra artística.
- Saber reconocer en los productos de la imaginación, aquellos materiales que aporten datos significativos en la génesis de la obra.
- Aprender a utilizar materiales, procedimientos, técnicas y recursos propios del lenguaje abordado.
- Identificar, sistematizándolos, los pasos necesarios en la elaboración de un proyecto artístico destinado a ser presentado en el contexto comunitario.
- Tomar conciencia de los pasos lógicos que la construcción de todo proyecto requiere al transitar las diversas etapas de su gestión.
- Saber analizar e identificar los recursos tanto materiales como simbólicos disponibles y, a partir de ellos, tener la capacidad de proyectar una realización que se adecue a las posibilidades y limitaciones que se desprenden de ese análisis.
- Tomar conciencia de la transformación que sufre todo proyecto al pasar de la idea a su elaboración, y de ésta a su concreción en una representación.
- Comprometerse con las tareas que vayan surgiendo a lo largo del desarrollo del proyecto, demostrando capacidad para realizar un trabajo en equipo que aúne la creatividad individual con las exigencias y obstáculos que surjan del proyecto grupal.
- Lograr que se internalice un pensamiento positivo y superador frente a los problemas que presenta todo acto de creación, demostrando tolerancia y flexibilidad ante las opiniones de los demás.
- Utilizar un lenguaje conceptual apropiado para describir procesos e ideas.
- Saber adecuar el proyecto al contexto al cual está dirigida la propuesta.
- Ser respetuoso de los roles adjudicados y asumidos en el proceso de elaboración del proyecto.
- Ser capaz de aplicar los criterios técnicos y estéticos adquiridos a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje en la realización de la obra.
- Tomar conciencia de la importancia que tiene la inserción de la obra en la comunidad y ejercitar una seriedad y una responsabilidad, en el sentido etimológico del término, acordes a esa importancia.
- Paralelamente a la construcción de la obra, valorar y ser capaz de asignar significados a otras producciones en relación a las épocas en que se originaron y a los contextos socioculturales que de forma directa o indirecta determinaron su génesis y partiendo de ese análisis, redefinir y situar, basándose en los conocimientos adquiridos, el propio discurso artístico.

V. Bibliografía

- AGUILAR, M. DEL CARMEN. (1991) Folklore para armar. Ediciones Culturales Argentinas.
- ARETZ, I. (1952) El folklore musical argentino. Buenos Aires. Ricordi S. A.
- ARTAUD, Antonin: *El teatro y su doble*, Ed. Edhasa, Barcelona, 1978
- AUTORES VARIOS. "Real Book". Selección de standards de jazz.
- AUTORES VARIOS. "The New Real Book". Selección de standards de jazz.
- BARTHES, R.: *'Elementos de semiología'*
- BASSO, G.: "Nuevas tendencias en acústica musical", en *Revista Arte e Investigación Año IV N°4* Universidad Nacional de La Plata, 2000. pp. 96-100
- BAUDRILLARD, J.: *'La ilustración y la desilusión estéticas'*
- BEHAR, Henry: *Sobre el teatro Dadá y surrealista*, Barral Editores, Barcelona, 1971
- BELINCHE, D.; LARREGLE, M.E.; MARDONES, M.: "Apreciación Musical: hacia una interpretación del lenguaje a partir de la producción" en *Revista Arte e Investigación N° 3* Universidad Nacional de La Plata 1999.
- BENTLEY, E.: *La vida del drama*, Ediciones Paidós, Bs. As., 1982
- BRECHT, Bertolt: *Breviario de estética teatral.*, La Rosa Blindada, Bs. As, 1963
- BRECHT, Bertolt: *Escritos sobre teatro*, Nueva Visión, Bs. As., 1971
- BREYER, Gastón: *El ámbito escénico*, C.E.D.A.L., Bs. As., 1968
- BROOK, Peter: *El espacio vacío. Arte y técnica del teatro*, Ed. Península, Barcelona, 1973
- BROOK, Peter: *Provocaciones*, Ediciones Fausto, Buenos Aires, 1989
- BUSTOS, Dalmiro: *El psicodrama*, aplicaciones, Plus Ultra, Bs. As., 1974
- CARÁMBULA, Rubén. (1952) Negro y tambor. Ed. "Folklórica Americana".
- CARRERE, Alberto, SABORIT, José: *Retórica de la pintura*. Ediciones Cátedra, Madrid 2000.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Criterios Generales para la construcción de la Secundaria de Arte. (Orientada, Especializada y Técnico Artística). Buenos Aires, 2010.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. Documento Base. Versión borrador. Buenos Aires, 2010.
- EHRENZWEIG, Antón: *El orden oculto del arte*, Ed. Labor, Barcelona, 1973
- FISCHER, Ernst: *La necesidad del arte*, Ed. Península, Barcelona, 1973
- FISCHERMAN, Diego (2004) Efecto Beethoven, Complejidad y valor en la música de tradición popular, Paidós, Bs. As.
- FOUCAULT, M.: *'Las palabras y las cosas'*
- GARCÍA CANCLINI, Nestor, "¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular?", en *Comunicación y Culturas Populares en Latinoamérica*, México, Gustavo Gili, 1987.
- GOHUIER, Henri: *La obra teatral*, Ed. Eudeba, Bs. As., 1975
- GOMBRICH, E.H.: *'Historia del Arte'*
- GROTOWSKI, Jerzy: *Hacia un teatro pobre*, Ed. Siglo XXI, España, 1970
- GUTIÉRREZ, Francisco: *El lenguaje total*, Ed. Humanitas, Bs. As., 1973
- HAUSER, A.: *'The Social History of Art'*, Vintage Books, 1957.
- HINDEMITH, Paul. (1949) *Armonía Tradicional*. Buenos Aires. Ricordi S. A.
- JANSON, H.W. & ANTHONY F.: *History of Art*, Prentice Hall Inc., N.J., 2004
- KANTOR, Tadeusz: *El teatro de la muerte*, Ed. de la Flor, Bs. As., 1984
- LEUCHTER, Erwin. (1971) *Armonía Práctica*. Buenos Aires. Ricordi S. A.
- LIVING THEATRE: *Teatro '70*, Centro Dramático de Buenos Aires, Bs. As., 1971
- MADOERY, D.: "El arreglo en la música popular", en *Revista Arte e Investigación Año IV N° 4* Universidad Nacional de La Plata, 2000. pp. 90-95.
- MEYERHOLD, Vsevolod: *Teoría teatral*, Editorial Fundamentos, Madrid, 1986
- MEYERHOLD, Vsevolod: *Textos teóricos*, A.C. Editores, Madrid, 1970
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO. *Diseño Curricular para el ciclo básico de la escuela secundaria. Educación Artística*. 2008.
- NACHMANOVITCH, Stephen: *Free Play. Improvisation in Life and Art*, Ed. Planeta, 1990

OLIVERAS, Elena: Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI. Editorial Emecé arte, Buenos Aires, 2008
POVEDA, D.: *Creatividad y teatro*, Ed. Marceda, Madrid, 1975
RABELL, Malkah: *Luz y sombra del anti-teatro*, U.N.A.M., México, 1970
READ, Herbert: *Educación por el arte*, Ed. Paidós, Bs. As., 1959
RODARI, G., (1996) *Gramática de la fantasía*, Edit. Colihue, Bs. As.
STANISLAVSKY, Constantin: *El trabajo del actor sobre sí mismo*, Ed. Quetzal, Bs. As., 1977
STANISLAVSKY, Constantin: *Un actor se prepara*, Javier Vergara Editor, Bs. As., 1988
VALENZUELA, José Luis: *Las piedras jugosas*, Instituto Nacional del Teatro, Bs. As., 2004
VATTIMO, G.: *'El fin de la modernidad'*
VEGA, Roberto: *El teatro en la educación*, Ed. Plus Ultra, Bs. As., 1981
ZAMACOIS, Joaquín (1971) *Curso de Formas Musicales*. Barcelona. Editorial Labor.
ZAMACOIS, Joaquín. (1980) *Tratado de Armonía*. Barcelona. Editorial Labor.

“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 Vocacional⁵.

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.⁶

⁵ Rascovan, Sergio E. “Orientación Vocacional: una perspectiva crítica”. 1era edición. Paidós. Buenos Aires. 2005.

⁶ Ministerio de Educación-Consejo Provincial de Educación-Provincia de Río Negro. Transformación de la escuela secundaria rionegrina. Diseño Curricular del Ciclo Orientado de los Bachilleratos con Orientación.

El ámbito del espacio curricular facilita la elaboración de obstáculos singulares y colectivos que encierran (...) “procesos de desarrollo de autonomía y de inserción responsable de los jóvenes en las instituciones educativas”⁷

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 Rascovan⁸, “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”⁹

⁷ “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.

⁸ 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.

⁹Grimberg.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.

(...) “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”¹⁰

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

¹⁰ Aisenson, D. Y Colb “Las transiciones y los proyectos de los jóvenes construyendo trayectorias educacionales y de trabajo”. en “Creando proyectos en tiempos de incertidumbre. Desarrollos teóricos y técnicos en orientación vocacional ocupacional”. Elizalde. J.H. Rodriguez.A.M. y comp. Editorial. Psicolibros. 2002.

determinadas inclinaciones y potencialidades de la persona; con el conjunto de experiencia que va desarrollando en su vida social”.¹¹

La vocación más que revelación, es búsqueda; es un ser siendo. Como proceso de creación, supone elección; existe y todos pueden tenerla. Es un entramado complejo entre los deseos conscientes e inconscientes del sujeto, por un lado, y las posibilidades de “ocupar” un lugar en el mundo sociocultural, por otro. Es un llamado a hacer una actividad, tarea, ocupación que sea gozosa para el sujeto que la realiza. Dicha actividad u ocupación, sin embargo, siempre está atravesada por el conflicto, aspecto inherente a la constitución subjetiva.

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

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

Como ser constructor de su propio proyecto lo llena tanto de alegrías como de angustias, “La pregunta a contestar ahora que los jóvenes están terminando la escuela no es qué harán el resto de sus vidas, sino qué tendrían ganas de hacer en la vida y por dónde quieren empezar”¹².

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**¹³

En relación con la concepción epistemológica que sustenta la propuesta curricular del taller de alumnos, Sergio Rascovan ¹⁴ expresa que en el campo de lo vocacional pueden distinguirse las siguientes dimensiones: el **sujeto que elige** -dimensión subjetiva-, y los

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

¹² Rascovan, S. “Los Jóvenes y el futuro...” Ob. Cit.

¹³ “*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.**

¹⁴ Rascovan, Sergio. “Orientación Vocacional: una perspectiva crítica”. 1era edición. Buenos Aires. Paidós. 2005.

objetos a elegir y el contexto en el que dicha relación se produce -dimensión social-. Intervenir desde un **paradigma** de la **complejidad** sobre los problemas vocacionales, implica no reducirlos a sólo una de sus dimensiones; para ello se hace necesario pensar con criterio transdisciplinario. Es decir, ninguna disciplina por sí sola podrá abarcar la complejidad del campo.

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

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

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

Intervenir pedagógicamente quiere decir promover procesos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la comprensión de la nueva realidad social. Los profundos cambios tecnológicos y económicos han obligado a cada país a repensar ideas políticas y sociales sostenidas desde hace muchos años. Asimismo, los ha llevado a analizar los efectos de la metamorfosis de la cuestión social¹⁵(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 Messing¹⁶ 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 Fernández¹⁷ 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**.

¹⁵ Castel, R. “La Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado”.

¹⁶ Messing, C. “Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares”. Primera edición. Buenos Aires. Edit. Noveduc. 2007.

¹⁷ Fernández, A.M. “Las lógicas colectivas, imaginarios, cuerpos y multiplicidades”. Buenos Aires. Editorial. Biblos. 2007.

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

El concepto de subjetividad permite integrar lo único y lo diferente, la estructura y el acontecimiento, lo individual y lo social, lo público y lo privado. Por ello, se prefiere hablar de subjetividad antes que de identidad.¹⁸

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”.¹⁹

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,

¹⁸ 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.

¹⁹ Romero González. H.G. “Problemáticas y alternativas en orientación vocacional en Juventud, educación y trabajo. Obs.cit.

A.Gullco, J.H. Elizalde, A. M. Rodriguez, R. Bohoslabsky, A. S. Cibeira, C. Messing, S. Veinsten, entre otros), coinciden en las siguientes conceptualizaciones en lo referente al trabajo grupal, a las que se adhiere:

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

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

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

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

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

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

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

Los alumnos integrantes-participantes del taller son sujetos en pleno proceso de transición, un proceso que implica duelos, crisis, vulnerabilidad narcisista, pasaje de la dependencia a la independencia, de la endogamia familiar a la exogamia, búsqueda de nuevos modelos, etc. Atravesar este proceso exige un importante trabajo psíquico que tiene que conjugar demandas del mundo interno y externo.

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

Los integrantes del taller constituyen un segmento social que, por su edad y etapa vital, idealiza y busca cambiar las cosas. Las acciones de los jóvenes no están enteramente determinadas desde afuera, sino que dependen de la capacidad de imaginar futuros diferentes y mejores que el presente. No están en tránsito hacia un futuro más o menos predecible o impredecible, y es intención de este espacio avanzar en procesos de desarrollo de autonomía y de inserción responsable de los jóvenes, en las instituciones educativas”.²⁰

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”.²¹

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”.²²

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

²⁰ Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina.

²¹ Doltó, F y Doltó.C “Palabras para adolescentes”. Atlántida. Buenos Aires. 1996 en Diseño Curricular Ciclo Básico para la Escuela Secundaria Rionegrina.

²² Obs.Cit.2. Diseño Curricular.

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.²³

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”.

²³ Enrique, S.J. “Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras. Capítulo 1 en “Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados: proyectos, expectativas y obstáculos”. Sergio Rascovan compilador. Primera Edición. Noveduc. Buenos Aires. 2010.

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

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

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

La coordinación de estos talleres es fundamental como sostén de encuadre que respalde la circulación de la palabra plena-que se conjuga siempre atravesada por la subjetividad-, para que el grupo pueda realizar su tarea y para que cada integrante realice la suya como parte del mismo proceso...”²⁴

2. Encuadre Didáctico

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

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

²⁴ Transformación de la escuela secundaria rionegrina Diseño Curricular del Ciclo Orientado de los Bachilleratos con Orientación.

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

“...Enseñar y aprender se dan dentro de un mismo marco de trabajo, configurando una situación en la que para entender las condiciones de operatividad de uno hay que hacer referencia al otro. Para entender lo que es enseñar, hay que hacer referencia al aprender y viceversa. El docente tradicional, al transmitir información lo hace de manera unidireccional: en la didáctica operativa la posibilidad de efectivizar el acto de enseñar sólo se da cuando se conocen las condiciones del aprender. Es una relación funcional, la relación se va organizando y modificando en el trabajo concreto, con los ajustes mutuos, por la complementariedad de roles que es la antinomia de la suplementariedad. Complementariedad: realizar junto con, suplementariedad: realizar en lugar del otro.”²⁵

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...”²⁶. 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

²⁵ Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal. Reproduc. De “Temas de Psicología Social”- N°extraordinario. Ediciones 5.

²⁶ Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal Ob. Cit.

Desde la concepción didáctica operativa que se desprende de la teoría y de las ideas o principios pedagógicos elaborados por Enrique Pichón Riviere, se propicia un encuadre grupal que favorezca el aprendizaje significativo respecto a la construcción de “proyecto futuro” en el siglo XXI, siglo caracterizado por el predominio de una realidad compleja. La metodología de esta didáctica posibilita desarrollar habilidades así como modificar actitudes. La didáctica como estrategia centrada en la resolución y remoción del obstáculo para el aprendizaje permite al estudiante adaptarse activamente a situaciones nuevas, y elaborar la resistencia al cambio y las defensas para una lectura de la realidad.*

La Complejidad necesita una estrategia. Pero la estrategia se impone siempre que sobreviene lo inesperado o lo incierto, es decir, cuando aparece un problema importante. (...)” El pensamiento complejo no resuelve, en sí mismo, los problemas, pero constituye una ayuda para la estrategia que puede resolverlos”.²⁷

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

²⁷ Morin, E. “Introducción al Pensamiento Complejo” Ob.Cit.

momento (40 minutos), las sillas se giran, a fin de constituir un círculo grande. El tiempo de trabajo es de tres horas por semana, conforme con el diseño curricular de la escuela de la transformación.

2.1. Propósitos

“Los propósitos permiten tomar decisiones respecto a los contenidos y experiencias de aprendizaje. Constituyen el Qué, Cómo y Para qué del enseñar. Expresan un posicionamiento e intencionalidad de la tarea. Se los considera principios orientadores amplios y flexibles. El docente a cargo, en un marco integrador e interdisciplinar y centrado en el estudiante como sujeto protagonista del aprendizaje, podrá darle a través de estos propósitos, dirección y sentido al proceso educativo. Lleva implícita una postura y una intencionalidad que involucran y comprometen profundamente al docente en el proceso formativo”²⁸

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.

²⁸ Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Saberes

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. Consideraciones Metodológicas

El taller brinda un espacio que promueve el pasaje de una actitud pasiva receptiva con la que llega el alumno (“quiero que me hagan un test”), a una actitud reflexiva, activa, creadora, de encuentro consigo mismo y con los otros que conforman el grupo. Un espacio que tiende a romper estereotipos y que genera nuevos posicionamientos. Juan Hebert Elizalde y Ana María Rodríguez²⁹ 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.³⁰

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

²⁹ “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.

³⁰ Ilvento, M.C. “A las puertas del futuro: ¿Una cuestión de intención? Capítulo 4 en Ob. Cit.

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

Foladori expresa que el conflicto vocacional puede ser recién comprendido cuando es puesto en palabras y analizado por el grupo, que avanza en espiral hacia el esclarecimiento de sus obstáculos, favoreciendo la simbolización³¹.

Descripción del Taller

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

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

Cada coordinador (y también cada estudiante) construirá como recurso didáctico un "portafolios"³², 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.

³¹ Foladori. "Contribuciones al Análisis Vocacional Grupal" en Ob. Cit.

³² 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.

Los momentos de cada encuentro son:

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

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

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

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

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

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

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

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

“...En los grupos la convergencia de aportes, para su esclarecimiento, y la acumulación dialéctica de información permite una conjunción e integración, construcción progresiva y enriquecida...”³³

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.

³³ Ob. Cit.

2.4. Evaluación

La resolución 1000/08 del Consejo Provincial de Educación, que refiere a los criterios de evaluación explicita "...Rigurosidad de los procesos de resignificación y reconstrucción de saberes construidos parcialmente por los estudiantes..." "...Cuanto más reflexione el alumno sobre sus fortalezas y dificultades para aprender, más 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 diálogo entre docente y alumno y alumnos entre sí y con otros actores de la comunidad educativa, permiten que el estudiante se exprese, construya y deconstruya nuevas elaboraciones conceptuales.

Por cada trimestre (en fechas establecidas por calendario escolar), el coordinador del taller elabora un informe evaluativo del proceso, en el que puede incorporar insumos obtenidos a través de reuniones interdisciplinarias y con el coordinador interdisciplinar.³⁴

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.³⁵

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.

³⁴ 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

³⁵"Desarrollo curricular: lineamientos de acreditación básicos"

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

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

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

3.1. Eje Organizador

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

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

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

“...La escuela es la institución que precisamente tiene su apuesta en un futuro distinto que, al mismo tiempo, debe ayudar a construir. Allí donde no parece haber porvenir la escuela tiene que delinear un futuro, una representación de otro futuro posible”.³⁶

¿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”³⁷

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.

³⁶ Kaplan, C. “La inclusión como posibilidad” en Ob. Cit.

³⁷ Enrique, S.J. “Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras” cap.Nº en ob.cit.

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

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

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

“...la categoría **proyecto** se establece sobre la base de un futuro que se desea alcanzar, sobre un conjunto de representaciones de lo que aún no está, pero que se desea lograr, y se apoya sobre representaciones del presente que se espera sobrepasar... La elaboración representativa de la situación presente orienta la construcción del proyecto, supone una cierta reflexión sobre las estrategias para llevarlo a cabo y sobre los motivos que lo sostienen”³⁸

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.

³⁸ Guichard, J. 1995. en Ob.Cit.

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

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

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

3.3. Ejes Temáticos

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

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

Dada la complejidad en que se dan estas temáticas en los sujetos, ³⁹configuradas como entretreído 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:

N°1- 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

³⁹ “La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción” Morin, E. Introducción al Pensamiento complejo. Parte 1. Gedisa. Barcelona.2007.

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

N°2.-Autoreflexión-Autoconocimiento.

Saberes Claves

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

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

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

N°3- 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.

N° 4.-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.

N° 5. Proyecto de Futuro

Saberes Clave

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

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

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

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

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

3.4. Lineamientos de Acreditación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Diseñar estrategias y proyectos personales a fin de una inclusión comprometida y creativa en la sociedad.
- Comprender los requerimientos necesarios para la búsqueda de una inserción laboral y/o para poder abordar mejor preparados los estudios de nivel terciario o universitario.
- Ampliar el autoconocimiento sostenido en la construcción de confianza colectiva y propia.
- Plantear la construcción de proyectos y estrategias que permitan enfrentar con mayores recursos las situaciones de formación y de trabajo.
- Socializar las producciones de forma clara, utilizando diferentes recursos: representaciones dramáticas, informes escritos, transcripción de entrevistas, collage, dibujos, esquemas, entre otras.
- Propiciar un espacio para la reflexión e intercambio de opiniones, sobre la finalización de la escuela media, ideales y modelos, sus intereses, temores y expectativas.
- Valorizar y participar en la formulación de preguntas sin preconceptos ni fórmulas ilusorias.
- Promover el apoyo en el grupo de pares, el respeto por las singularidades, la posibilidad de plantear problemas y soluciones alternativas, de compartir vivencias y experiencias, la comunicación y generación de conocimientos; sobre si, 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. Sectr. Invest. Facultad psicología. U.B.A.
- Aisenson, D. Ferrari, L. Bolis, N. Tosi, A y otros. Emmanuele, S y Cappelletti, A. Poggiolini, M y Musante Ruiz, L. "Orientación Vocacional. Educación y trabajo: la transición de los jóvenes" en Ensayos y Experiencias. N°28. Noveduc.
- Bourdieu, P. 1998. "Capital cultural, escuela y espacio social" México: siglo XXI editores.
- Bricchetto, O. "Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal" Reproducción de "Temas de Psicología social"-N°extraordinario. Ediciones Cinco.
- Bohoslavsky, R. 1971. "Orientación vocacional, la estrategia clínica". Nueva Visión. Buenos Aires.
- Bohoslavsky, R. 1974. "Teoría, técnica e ideología". Editorial Búsqueda. Buenos Aires.
- Castel, R. 1997. "Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado". Buenos Aires. Paidós.
- Elizalde.J.H. y Rodriguez.A.M. (Comp.). 2002 "Creando proyectos en tiempos de incertidumbre: desarrollo teóricos y técnicos en orientación vocacional ocupacional". Uruguay. Psicolibros.
- Elizalde.J.H. Rodriguez.A.M. Aisenson D y otros. 1990. "Orientación vocacional. Espacio de reflexión, confrontación y creación". Uruguay. Roca Viva.
- Fernandez, A. M. 1996. "Dimensión socio-histórica de la subjetividad. Notas para la construcción de un campo de problemas de la subjetividad" Buenos Aires. Mimeo.
- Ferrari, L. Cibeira, S.A y Barberis, B. M. (coord).2009. "Jóvenes, crisis y saberes: orientación vocacional ocupacional en la escuela, la universidad y el hospital". Buenos Aires. Noveduc. 1ª Edición.
- Gavilan, M. 2006. "La transformación de la orientación vocacional. Hacia un nuevo paradigma". Rosario. Homo Sapiens.
- Galende, E. 1997. "De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual". Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Gallart, M. Jacinto, C. Suarez, A. 1996. "Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. El desafío es hoy". Buenos Aires Losada.
- Gullco, A. y Di' Paola, G. 1993. "Orientación Vocacional. Una estrategia preventiva". Buenos Aires Edit. Vocación.
- Jazami, M.E. 2009. "De pasiones y Destinos. Contribuciones Psicoanalíticas a la Orientación Vocacional". Buenos Aires. Letra Viva.
- Kaplan, C. 2006. "La inclusión como posibilidad". Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la nación.

- Llorente Pozo, M.T y García Lupión, B “El portafolios del alumnado: una investigación-acción-en el aula universitaria” (Universidad de Granada) en Revista de educación N° 341. Barcelona. 2006.
- Messin, C. 2007. “Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares”. Buenos Aires. Noveduc. Primera Edición.
- Morin, E. 1990. “Introducción al Pensamiento Complejo”. Gedisa. Barcelona. España.
- Muller, M. 2007. “Orientar para un mundo en transformación. Jóvenes entre la educación y el trabajo”. Buenos Aires. Bonum.
- Obiols Di Segni, S. 2002 “Adultos en Crisis, jóvenes a la deriva”. Buenos Aires Noveduc.
- Pichon Riviere, E. 1970 “Del Psicoanálisis a la psicología social”. Buenos Aires Editorial Galerna.
- Pichon Riviere, E y Quiroga, A. 1971. “Psicología de la Vida Cotidiana”. Buenos Aires Editorial Nueva Visión.
- Quiroga, Ana. P.D. 1986. “Enfoques y perspectiva en Psicología Social. Desarrollo a partir del pensamiento de Enrique Pichon Riviere”. Buenos Aires. Ediciones Cinco.
- Rascovan, S. (Comp.) 1998. “Orientación vocacional. Aportes para la formación de orientadores”. Buenos Aires. Noveduc.
- Rascovan, S. 2000 “Los Jóvenes y el Futuro. ¿Y después de la escuela...qué?. Programa de Orientación para la transición al mundo adulto”. Buenos Aires. Editorial Psicoteca.
- Rascovan, S [et al]. 2004 “juventud, educación y trabajo- Debates en orientación Vocacional Escuela media y trayectos futuros”. Buenos Aires. Noveduc.
- Rascovan, S. 2005. “Orientación vocacional una perspectiva crítica” Buenos Aires. Paidós.
- Rascovan, S (Comp.). 2010. “Las elecciones Vocacionales de los jóvenes escolarizados: proyectos, expectativas y obstáculos”. Buenos Aires. Noveduc.
- Rodriguez.A.M. 1990. “Rev. Relaciones N°76. El otro polo de la orientación”.
- Universidad de Buenos Aires. Departamento de Orientación Vocacional (CBC) (comp.) 1994. “La vocación, un enigma. Interrogaciones desde la teoría y la práctica” Buenos Aires.
- Valero Villegas, Gregorio; Madriz, Gladys: “Las preguntas en la enseñanza de las Ciencias Humana.” OEI-Revista Iberoamericana de educación.
- Veinsten, S. 1994 “ La elección vocacional ocupacional”. Buenos Aires. Marymar.
- Yus Ramos, R. “Hacia una educación Global desde la Transversalidad”. Editorial Alauda Anaya.

INGLES

PARA EL CICLO ORIENTADO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

1. FUNDAMENTACIÓN

1.1 Contexto

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

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

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

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

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

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

significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.” (Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2007)

Esta propuesta curricular tiene como propósitos principales ofrecer a los alumnos no sólo acceso a una importante herramienta de conocimiento, comunicación y cultura que propicie una formación integral sino también oportunidades para dejar de ser consumidores acríticos del conocimiento generado en otras partes del mundo y desarrollar habilidades, estrategias y competencias para su ingreso al mundo adulto, ya sea en el ámbito laboral, de estudios superiores o cualquier otro de su interés. A través de esta formación especializada, el alumno podrá ampliar su visión de la realidad actual, explotar sus capacidades e incorporar otras nuevas lo que le permitirá construirse como sujeto activo, crítico y creador en el mundo. En el Ciclo Básico esta propuesta está centrada en un enfoque comunicativo con ejes temáticos de interés general vinculados con actividades, intereses y características propias de los diversos grupos juveniles de sus contextos socio-culturales. En el Ciclo Orientado se continúa con un enfoque comunicativo pero con ejes temáticos más centrados en la especificidad de la Orientación seleccionada. Se continúa con el desarrollo de las cuatro macro-habilidades pero se enfatiza más el desarrollo de las habilidades receptivas, la lectura y la escucha, desde un enfoque de comprensión estratégica acorde a la especificidad del Bachiller correspondiente. El propósito de centrarse en las habilidades receptivas es que el alumno alcance una comprensión estratégica de textos auténticos pertinentes a la especificidad, es decir, se complejiza la extensión y calidad de los textos orales y escritos. Así, se pretende desarrollar prácticas escolares que reflejen y articulen con prácticas sociales y necesidades curriculares que conlleven a la formación del joven ciudadano, comprometido con los valores éticos y democráticos, participante activo en el mundo y vinculado con otras personas y con el ámbito del saber, con su identidad fortalecida pero respetuosa 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 Diseño⁴⁰:

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

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

1.4. La comunicación y la competencia comunicativa

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

⁴⁰ *Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Rionegrina, Disciplina Inglés*, pág. 168, 2008. Ministerio de Educación de Río Negro.

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

- *“la competencia gramatical o lingüística: se refiere al dominio del código lingüístico, el vocabulario, la pronunciación y la morfología y la sintaxis.*
- *la competencia socio-lingüística: se relaciona con la producción de enunciados adecuados, tanto en la forma como en el significado, a la situación o contexto de comunicación, es decir, el conocimiento de las reglas socio-culturales del lenguaje.*
- *la competencia discursiva: se refiere a la capacidad para conectar oraciones en distintos tipos de discursos y formar un todo unificado y significativo a partir de una serie de enunciados, según los parámetros de la situación de comunicación en la que son producidos o interpretados.*
- *la competencia estratégica: tiene que ver con el conjunto de estrategias de comunicación que le permiten sostener una interacción aún cuando los recursos lingüísticos de los que dispone son insuficientes, o cuando, por distintos motivos, no tiene acceso a una determinada forma gramatical o palabra.”⁴¹*

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

⁴¹ *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 receptoras proponiendo material escrito o audiovisual auténtico cuya selección

no debe estar guiada por una estructura gramatical determinada, sino por el contenido de la temática y su vínculo con los otros espacios curriculares de la Orientación.

Esto limita los alcances de participación en proyectos interdisciplinarios a través de producciones orales y escritas. Es por ello, que los aportes que se pueden realizar para dichos trabajos interdisciplinarios que surjan en las Orientaciones se realizarán desde una perspectiva instrumental, es decir, desde una mirada 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”⁴²)

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:

⁴² 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.

“Although limitations on classical computer technology are approaching rapidly, research in the area of quantum computing may provide a way towards breaking these boundaries.”⁴³

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.”⁴⁴

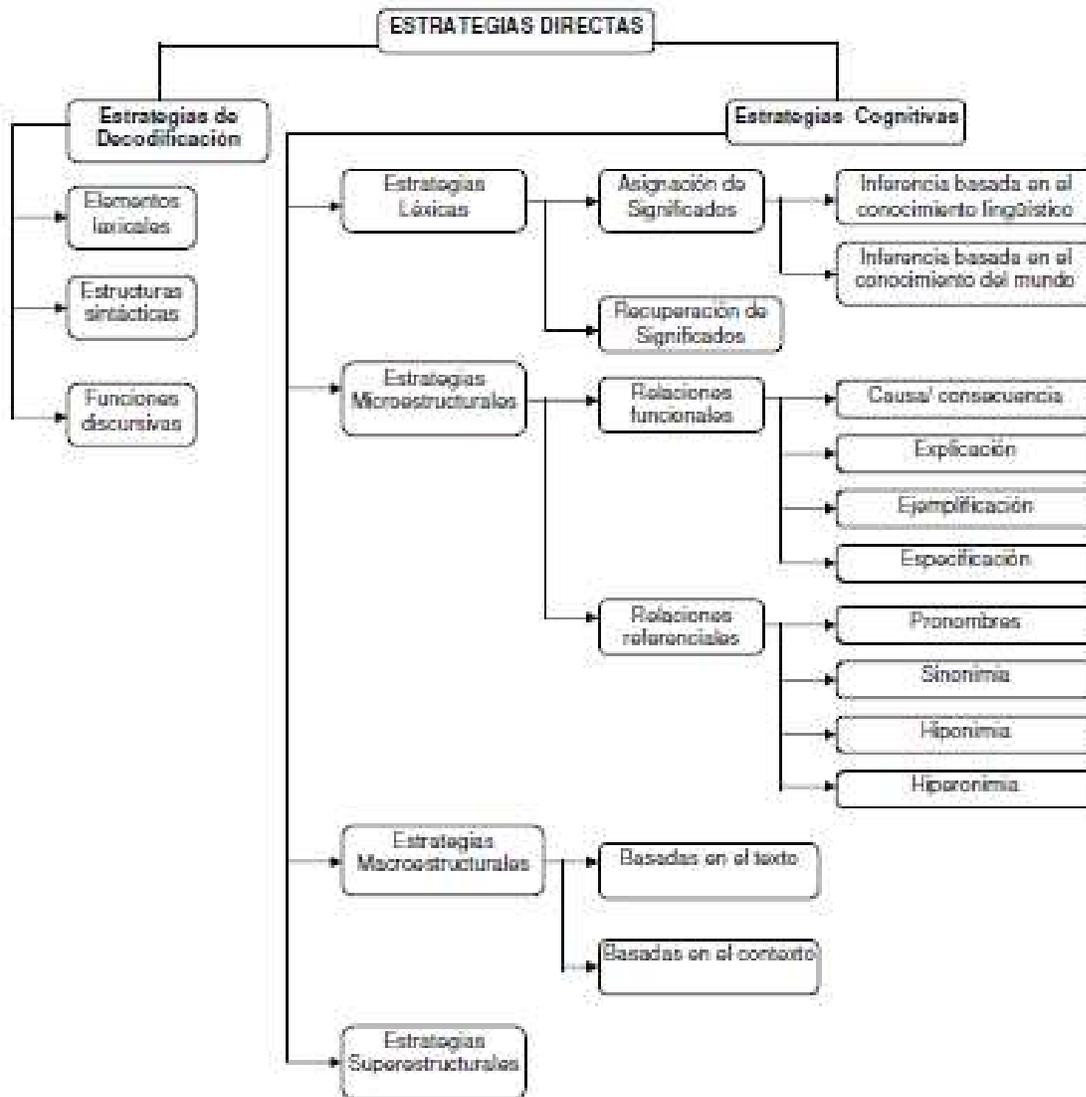
el/la alumno/a puede vincular las dos oraciones a partir de relacionar que *Greenpeace* es una *organización*, el cual es un referente hiperónimo que incluye a *Greenpeace* como un tipo de *organización*.

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.

⁴³ Extraído de Graber, B. y P. Babcock (2004) *Reading for the Real World 3*. Compass Publishing: Argentina.

⁴⁴ Zwier, L.J. y L. Stafford-Yilmaz (2004) *Reading for the Real World 2*. Compass Publishing: Argentina.

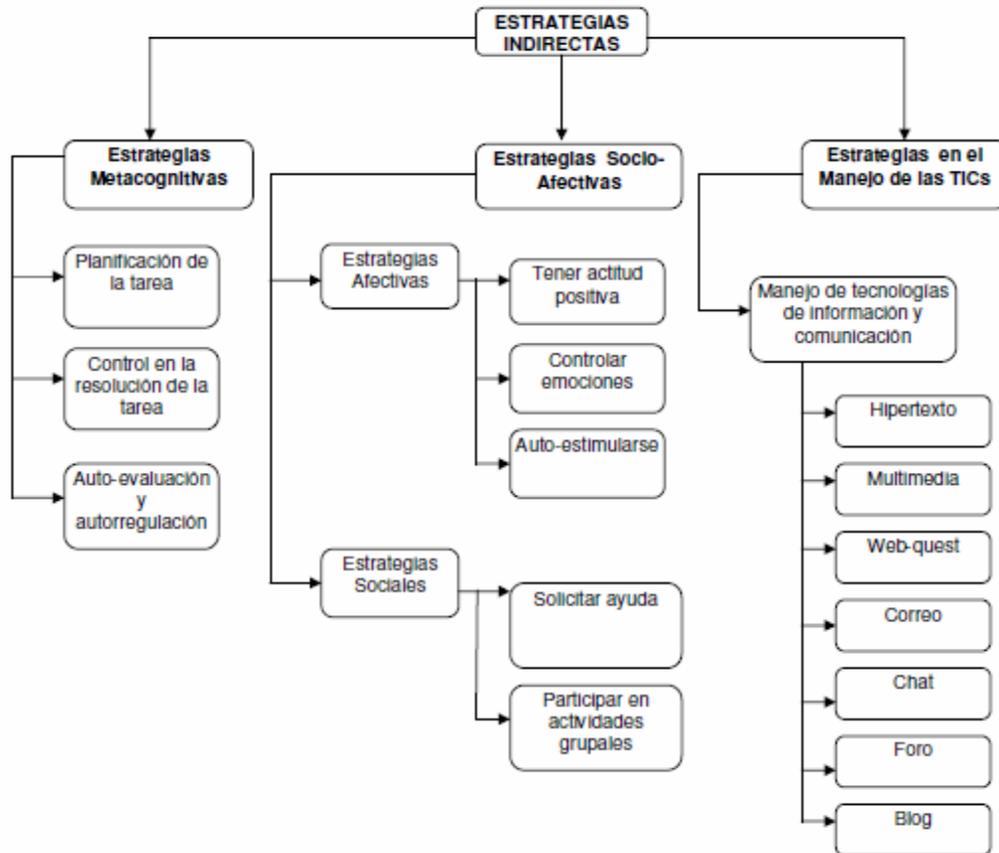


Extraído de González de Doña, M.G. (2008)

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, 1981⁴⁵:

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

⁴⁵ Brazil, D., Coulthard, M. and Johns, C. 1981. Discourse Intonation and Language Teaching. Longman Group

la sílaba tónica dentro de unidades tonales. La última sílaba prominente de una unidad tonal es la sílaba tónica.

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

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 //⁴⁶

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.

⁴⁶ 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.

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

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

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

2.5 Evaluación

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

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

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

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

“(…) En consecuencia, la evaluación, excede el planteo exclusivamente técnico – pedagógico y queda ligada a cuestiones éticas, políticas, sociales e ideológicas. Por eso interesa la afirmación de De Alba (1984) cuando al referirse a las acciones evaluativas señala que “...lejos de reducirse a un conjunto de técnicas, son puntos

de concreción de concepciones teóricas, tanto sobre la evaluación en particular como de la educación en general". En todo caso es preciso explicitar los supuestos teóricos que fundamentan la práctica evaluativa para garantizar su coherencia con los conceptos de enseñanza y de aprendizaje y con la práctica concreta que se deriva de éstos. Es decir, forma parte de un continuum y como tal debe ser procesual, continua e integrada en el curriculum y, con él, en el aprendizaje."

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

3.1 Ejes

a) Eje Organizador

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

b) Sub- ejes organizadores

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

Proponemos los siguientes sub-ejes:

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

c) Ejes transversales

Proponemos los siguientes ejes transversales que cruzarán los antes mencionados:

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

3.2. Saberes generales para los dos años del Ciclo Orientado

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

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

3.2.1. Saberes específicos para Cuarto Año

a) Desarrollo de la lengua oral

La escucha:

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

El habla:

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

b) Desarrollo de la lengua escrita:

La lectura:

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

La escritura:

- Redactar distintos tipos de texto tanto de carácter sistemático-formalizado como de carácter inmediato atendiendo al contexto de situación (mensajes de correo electrónico, cartas, descripciones, narraciones, blogs, chats, redes sociales), aplicando estrategias de escritura y edición.
- Elaborar textos escritos aplicando diferentes conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua extranjera que contribuyan a la correcta organización de ideas e información con coherencia y cohesión.

- Relacionar las estructuras gramaticales (tanto tiempos verbales como expresiones para invitar, sugerir, ordenar, conectar o contrastar ideas, dar opinión, argumentar y contra-argumentar, etc) a su función y adecuarlas al registro correspondiente.
- Utilizar distintas estrategias para resolver dificultades durante el proceso de escritura: lluvia de ideas, redes, borradores, consultas, diccionarios, reformulación, parafraseo, auto-corregirse, etc.
- Emplear expresiones complejas y vocabulario más específico relacionado con temas de interés de los alumnos y vinculados con otros espacios curriculares de la Orientación, según los diversos contextos de situación en la escritura de diferentes tipos textuales.

3.3. Lineamientos de Acreditación

3.3.1. Lineamientos específicos para cuarto año

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

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

- Utilizar estrategias de compensación en las actividades de producción oral.
- Relacionar las distintas estructuras gramaticales y el vocabulario a su función comunicativa tanto en tareas de producción como de comprensión.
- Buscar información en Internet para su posterior procesamiento y utilización en el aula.
- Realizar autocorrecciones y monitorear su propio proceso de aprendizaje para lograr un mayor grado de autonomía.

3.3.2. Lineamientos de acreditación para quinto año:

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

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

- Utilizar los diferentes componentes del lenguaje (fonología, sintaxis, morfología, semántica y pragmática) para obtener diferentes tipos de significado (explícito e implícito) e interpretar intenciones subyacentes.
- Utilizar estrategias de compensación en las actividades de producción oral.
- Relacionar las distintas estructuras gramaticales y el vocabulario a su función comunicativa tanto en tareas de producción como de comprensión.
- Buscar información en Internet y evaluar la pertinencia de la fuente de dicha información para su posterior procesamiento y utilización en el aula.
- Realizar autocorrecciones y monitorear su propio proceso de aprendizaje para lograr un mayor grado de autonomía.

3.4. Tabla de contenidos

			Desarrollo de la competencia comunicativa	Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	Desarrollo del pensamiento crítico y creador	
			4to Año	5to Año		
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Lengua Oral	Comprensión	<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>

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

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

		- Desarrollo de la competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creador
		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, Nº 032*. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. (OEI).17-34.
- Basturkmen, H. 2006. "Ideas and Options in English for Specific Purposes". *ESL & Applied Linguistics Professional Series*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brazil, D., M. Coulthard and Johns, C. 1981. *Discourse Intonation and Language Teaching*. Londres: Longman Group.
- Brown, H.D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. 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. Nº 9. Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Educación. Consejo Provincial de Educación. Gobierno de la provincia de Río Negro. 2008. *Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina*.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. 2007. Ley Nº 26.206, *Ley de Educación Nacional, Hacia una Educación de Calidad para una Sociedad más Justa*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación. Consejo Pcial. de Educación. Pcia. de Río Negro. 2007. *Módulo 3: Diálogo de Saberes: un camino en construcción*. Programa de Actualización Disciplinar. Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina. Comisión Res. 611/06.
- Nieto Borrego, J. & A., Di Tullio. 2010. *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*. Argentina: Planeta.
- Nuttall, C. 2005. *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. The USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Reid, J. 1987. *The learning styles preference of ESL students*. Londres: TESOL. 21(1), 87-11.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10:209-231.
- Perrenoud, Ph. 1996. "La evaluación formal de la excelencia escolar y De la evaluación intuitiva a la evaluación formal" en *La construcción del éxito y fracaso escolar*, Madrid: Morata.
- Zwier, L.J. y L. Stafford-Yilmaz. 2004. *Reading for the Real World 2*. Argentina: Compass Publishing.