

## **Bachillerato en Ciencias Sociales**

### **Fundamentación (\*)**

*“[...] Con frecuencia, las personas que son capaces de hablar acerca del mundo social no saben nada acerca del mundo social, y la gente que conoce el mundo social es incapaz de hablar sobre él”.*  
Pierre Bourdieu <sup>1</sup>

Con estas palabras, P. Bourdieu resume con encomiable precisión la complejidad que representa hoy día el campo de estudio de las Ciencias Sociales. Complejidad que se acrecienta dentro del debate epistemológico vigente en torno a su estatuto y la tarea del investigador en un encuadre académico y científico; pero también, complejidad que surge ante cualquier intento por interpretar un aspecto o alguna problemática de la sociedad contemporánea de parte de un ciudadano, una ciudadana preocupado/a por comprender lo que pasa, lo que nos pasa en la vida cotidiana.

Las Ciencias Sociales han debido superar no pocos obstáculos para lograr un reconocimiento en cuanto a su contribución para conocer mejor el mundo en el que vivimos. Muchas veces han sido atacadas por su supuesta incapacidad para definir y resolver los problemas y dificultades que persisten, insisten y resisten en la vida de una sociedad democrática pluricultural, que pretende incluir a todos los habitantes, reconociendo diversidad de intereses y acciones, así como derechos y obligaciones propias de una convivencia –conflictiva, por cierto- pero también pacífica y respetuosa de la condición humana más universalizable.

Por otra parte, no cabe duda de que el pensamiento científico sobre la sociedad y la humanidad, ha padecido transformaciones fundamentales durante los últimos 30 años, que se corresponden con los cambios sustanciales ocurridos en el planeta, lo que representa para las generaciones de mediados del siglo pasado, un esfuerzo muy intenso para poder desprenderse de aquellas certezas y representaciones sobre el devenir de ambas –de la sociedad y de la humanidad-, sostenidas por el paradigma de la modernidad, y adecuarse activamente a los cambios acaecidos y a la velocidad de esas transformaciones. Y para las nuevas generaciones, nacidas muy a finales del siglo XX y que hoy pueblan las escuelas secundarias, comprender el pasado que explica el presente y pronostica el futuro, resulta una tarea muy enojosa muchas veces, porque con frecuencia, las transmisiones de sus antecesores, padres y maestros, resultan confusas, inciertas, medias verdades o narraciones de un tiempo aparentemente muy lejano. Esto forma parte fundamental de lo que podríamos llamar la crisis de la educación actual. En palabras de Philippe Meirieu (2006)<sup>2</sup> :

*“La crisis de la educación es el precio que pagan las democracias por la incertidumbre que asumen, en términos de poder político, moral y social. Cuando una democracia afirma que no hay poderes en sí y que son los hombres quienes asumen*

---

**(+) Esta propuesta está fuertemente inspirada en el documento “Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales”, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (sin datos precisos de fecha, pero suponemos que se realizó a fines de los 90). Hemos aprovechado su manera de estructurar la propuesta, así como muchos de sus contenidos epistemológicos.**

<sup>1</sup> BOURDIEU, P. (2000) *Doxa y vida cotidiana*. Diálogo entre P. Bourdieu y T. Eagleton. NEW LEFT REVIEW Nº 0: PENSAMIENTO CRÍTICO CONTRA LA DOMINACIÓN, Ediciones Akal, Madrid, p. 227.

<sup>2</sup> MEIRIEU, PH. (2006) *El significado de educar en un mundo sin referencias*, Conferencia dictada el martes 27 de junio de 2006 en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Pizzurno 935. Institutos de Formación Docente. Desgrabación de la traducción simultánea

*el poder, no puede entonces imponer a la educación una dirección única, una trayectoria que sea la misma para todos.*

*Esta crisis de la educación se ve reforzada por algunos fenómenos sociológicos, en particular, la desligazón entre generaciones. Podemos decir que vivimos una formidable aceleración de la historia que hace que la transmisión que tradicionalmente se efectuaba por una superposición de generaciones ya no pueda efectuarse por medio de esta superposición. Con lo cual las generaciones se separan cada vez más una de otras y lo que separa hoy en día, en occidente, a los padres de 40 años con respecto a un chico de 15, una generación, es eso que separaba a esa generación de 7 generaciones, hace un siglo. Pasan más cosas en 25 años que las que pasaron en 7 generaciones a lo largo de un siglo. Esto trae aparejada la aparición de problemas totalmente novedosos, para los cuales en nuestra propia historia no tenemos solución”.*

Creemos, entonces, que una orientación en Ciencias Sociales para los y las adolescentes de hoy podrá contribuir a que encontremos soluciones y que la generación de adultos docentes a cargo de su realización pueda también diseñar estrategias pedagógicas que achiquen este abismo en la tarea de transmisión cultural y de educación, dentro del marco de la transformación de la educación secundaria en nuestra provincia.

Las Ciencias Sociales implican una utopía; el deseo de comprender el mundo en que vivimos, las relaciones con la alteridad y la organización que nos damos para producir y reproducir nuestras condiciones de vida, con la intención de transformarlas y garantizar así un futuro más prometedor. La educación en Ciencias Sociales pretende educar a las nuevas generaciones en un espíritu emancipador, libertario y comprometido con los principios y acciones de la democracia a nivel local, regional, nacional, latinoamericano y global.

### ***Las transformaciones de las Ciencias Sociales***

Desde el siglo XVIII, luego de la separación de la filosofía y la ciencia, lo que implicó la presión para que las diferentes disciplinas y campos del conocimiento optaran por la concepción positivista de la ciencia, se impuso una noción parcelizada de las Ciencias Sociales, por diversas razones, pero especialmente por la inercia de una herencia disciplinar tradicional y rigurosa de parte de las academias. Tal como lo señala Foucault (1972)<sup>3</sup>

*“Las disciplinas constituyen un sistema de control en la producción del discurso, fijando sus límites por medio de la acción de una identidad que adopta la forma de una permanente reactivación de las reglas”.*

Es así como los pensadores e investigadores se van a dividir en los esfuerzos por construir unas Ciencias Sociales que hicieran de la explicación de la realidad social su objetivo final, y aquellos que por el contrario, encontraban en la comprensión e interpretación de esa realidad, el propósito fundamental de su trabajo. A partir de mediados del siglo XX y como consecuencia de la crisis del paradigma que se da, curiosamente, con mucha fuerza en el ámbito de las ciencias “duras”, cuando se hace imposible negar la intervención del azar en el proceso de construcción del conocimiento, la situación se modifica, dando lugar a una vuelta a los fundamentos filosóficos de toda epistemología. Surge, entonces, el paradigma de la complejidad que va a cuestionar fuertemente todas las bases y métodos de la ciencia.

En el campo de las Ciencias Sociales, esta crisis comienza por producir el surgimiento de nuevos campos disciplinares, fragmentaciones entre aquellos que todavía continuaban

---

<sup>3</sup> FOUCAULT, M. (1972) La arqueología del saber y el discurso del lenguaje, p. 224.):

vigentes; pero sobre todo se manifiesta en el reconocimiento de la imposibilidad de pretender llegar a un conocimiento “verdadero y total” de la realidad social, dada la complejidad de la misma. El surgimiento de nuevos actores y movimientos sociales, de nuevas formas de comprender y construir la sociedad presente y futura, las terribles experiencias sobre las violaciones de derechos fundamentales de la humanidad, y la tendencia a la globalización económica, política y cultural, obligan a los científicos sociales a multiplicar sus esfuerzos hermenéuticos y comprensivos sobre lo que sucede en nuestro presente, de recuperar los antecedentes del pasado que nos puedan brindar instrumentos de análisis, con el objetivo de prever posibles escenarios de lo que se pretende construir en el futuro. Fenómenos generales de discriminación y violencia, de empobrecimiento y exclusión de gran parte de la población, nos hace reflexionar sobre el necesario replanteo de nuestras relaciones con la alteridad.

### ***Las Ciencias Sociales en América Latina y en Argentina***

No hace mucho tiempo que comenzamos a reflexionar sobre los presupuestos en los que reposa el conocimiento sobre las ciencias sociales que venimos impartiendo en la escuela de la modernidad, especialmente en nuestro país y en el continente latinoamericano. Es cierto que ya Foucault señalaba por los años 80', que los conocimientos sobre el ser humano y su organización social surgieron como consecuencia de la sociedad panóptica, que construyó las herramientas necesarias para “vigilar y castigar”, para domesticar y domeñar los cuerpos y las mentes de las personas de clases subalternas, aquellas destinadas a incorporarse al trabajo demandado por el capital invertido en la Revolución Industrial. Es cierto que las instituciones escolares acompañaron este proceso, preparando a las infancias y acostubrándolas a los tiempos, posturas y espacios confinados desde tempranas edades. Pero lo que constituye un conocimiento más reciente, es la manera en la que el meta relato de la sociedad liberal que se constituye a mediados del siglo XIX, impone una visión naturalizada y universalizada de la evolución de todas las culturas y pueblos del planeta, a través de un proceso histórico que va de lo primitivo, pasando por lo tradicional y llegando a lo moderno. En otras palabras, lo moderno será para todos la sociedad liberal industrial de Europa. Como lo señala E. Lander (2000):

*“Esta es una construcción **euro céntrica**, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especialidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal. Pero es más que eso. Este meta relato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento **colonial e imperial** en que se articula esa totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo. Una forma de organización y de ser de la sociedad, se transforma mediante este dispositivo colonizador del saber en la forma “normal” del ser humano y de la sociedad. Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas” (p. 31).*

Pero resulta que ahora sabemos que fue y es la cultura occidental, indiscutiblemente hegemónica, la única que estableció diferencias absolutas entre Naturaleza y Cultura, entre Ciencia y Sociedad, y así pudo llegar a establecer también diferencias entre “humanos” y “no humanos”, diferencia esta última un poco aligerada una vez que a los indios y los negros les fue otorgado el beneficio de disponer de alma y mente.

Ahora sabemos que nuestro continente, a través de sus elites gobernantes surgidas posteriormente a los procesos independentistas, adhirió al modelo y aspiración de la sociedad liberal moderna, con el objetivo de superar las características de atraso que suponía la “barbarie” e incorporarse de derecho pleno a la “civilización”. Incluso estas y otras rebeliones contra poderes extra continentales, nunca cuestionaron esta opción:

*“El ambivalente discurso latinoamericano, en su rechazo a la dominación europea, pero en su internalización de su misión civilizadora, ha asumido la forma de un proceso de auto-colonización que asume distintas formas en diferentes contextos y períodos históricos”<sup>4</sup>. (p. 73)*

Entonces, comienzan a surgir investigaciones y posturas destinadas a rescatar y reconsiderar los aportes de las culturas de pueblos originarios de nuestro continente y a conocer otras maneras de pensar, otras formas de conocer y otros saberes que fueran ignorados durante más de cinco siglos. Especialmente cuando la humanidad adquiere conciencia de los estragos causados por el desarrollo industrial de la modernidad, en las condiciones de su supervivencia y la del único hogar que posee en el universo.

Las Ciencias Sociales se “latinoamericanizan” y se hace perentorio conocer los aportes de numerosos autores, antropólogos, sociólogos, economistas, filósofos, pedagogos, que contribuyen a tomar conciencia y partido en torno a las problemáticas sociales que nos interpelan desde el pasado y el presente, para poder construir escenarios del futuro.

En cuanto a las Ciencias Sociales en Argentina, nos parece pertinente el análisis que realizara Juan Carlos Portantiero (2005)<sup>5</sup>, cuando piensa en torno a la construcción del pensamiento en este ámbito. Así distingue retrospectivamente, por supuesto, entre una etapa correspondiente al siglo XIX y primeras décadas del XX, en la que se destacan los “ensayistas sociales” como Sarmiento, Alberdi, Echeverría y luego Agustín Álvarez, José Ingenieros, Juan B. Justo; y un segundo momento, reactivo al anterior, ya en la Universidad de Buenos Aires y con la creación de la carrera de Sociología por Gino Germani. Este último período coincide con lo que ocurre en otros países de la región, cuando se intenta independizar a las Ciencias Sociales del Derecho y las Humanidades.

Es así como se comienza a construir un pensamiento local, partiendo de lo que Portantiero denomina los temas de las tres “D”: la primera, la del “desarrollo”, la segunda, de la “dependencia” y la tercera, de la “democracia”, contribuyendo a la evolución del pensamiento regional de la Sociología, la Economía y la Teoría y Ciencia Política, respectivamente. Concluye su análisis refiriéndose a la situación de perplejidad actual que padecen las ciencias sociales:

*“[...] en el que la separación del mundo instrumental con respecto al mundo simbólico produce simultáneamente fenómenos de desocialización, de despolitización y de desinstitucionalización. [...] Los temas de ahora son los de la pobreza, los de las nuevas formas de organización de estas sociedades desvalidas, los de los límites de la democracia concebida como pura forma política, los de la ubicación de la Argentina y en general de nuestra región en el mundo unipolar en el que ya no existe la posibilidad del juego de equilibrio entre las grandes potencias, y el impacto que las nuevas tecnologías puedan tener para agravar o para resolver esta problemática se dará en la medida en que esas tecnologías sean ajustadas y adecuadas por una orientación social que les dé sentido”.(p. 25).*

Termina su exposición, el sociólogo argentino, con una cita de I. Wallerstein del libro “Conocer el mundo, saber el mundo. Las Ciencias Sociales en el siglo XXI”, colección de sus escritos como presidente de la Asociación Internacional de Sociología, que no podemos dejar de reproducir para cerrar este apartado. Dice Wallerstein:

*“La ciencia social debe recrearse a sí misma; debe reconocer que no es ni puede ser desinteresada puesto que los científicos tienen raíces sociales; debe reconocer que*

---

<sup>4</sup> CORONIL, F. (1997) “The Magical State. Nature, Money and Modernity in Venezuela. Chicago University Press.

<sup>5</sup> PORTANTIERO, J. C. (2005) Crisis de las Ciencias Sociales de la Argentina en Crisis. Prometeo, Buenos Aires.

*el empirismo no es inocente sino que siempre presupone algunos compromisos a priori; debe reconocer que nuestras verdades no son verdades universales y que si existen verdades universales son complejas, contradictorias y plurales; debe reconocer que la ciencia no es la búsqueda de lo simple sino de la interpretación más plausible de lo complejo y, por último, debe aceptar que la racionalidad incluye la elección de una política moral y que el papel de la clase intelectual es iluminar las opciones históricas que toda colectividad genera”.*

### **Los nuevos modos de producción de conocimiento social**

Al comenzar el siglo XXI, el “estado de situación” en cuanto al estatuto de las Ciencias Sociales ha sufrido grandes transformaciones. Existe un convencimiento creciente del carácter ambiguo de las fronteras disciplinares, así como de las limitaciones del reduccionismo, el determinismo y el monismo metodológico propios del positivismo, de la importancia dinámica de la cultura en el análisis social, que hace ineludible la articulación entre conocimiento y demandas sociales. Esto ha permitido, la emergencia y consolidación de nuevos modos de producción de conocimiento social. Las transformaciones surgidas inciden de manera especial en la determinación de los objetos de estudio de este campo del conocimiento, así como en los métodos de investigación. Por otra parte, a nivel de la “patria grande”, en el continente latinoamericano, se refuerzan las posturas tendientes a “descolonizar” los enfoques mayoritariamente euro centristas que han impregnado el desarrollo anterior de la producción de conocimiento en Ciencias Sociales.

Las nuevas contribuciones pueden agruparse, de manera general, de la siguiente manera:

- ✓ **El conocimiento es producido en torno a la solución de problemas concretos**, de acuerdo a la demanda que surge de parte de diversos ámbitos: industriales, grupos sociales, instancias de gobierno local, nacional, internacional, etc. Esto implica que los investigadores establecen contacto con el mundo no académico, en la búsqueda de soluciones para dichos problemas.
- ✓ **La búsqueda de la transdisciplinariedad**, como consecuencia del trabajo en la solución de problemas concretos, ya que se hace necesario construir entre varias disciplinas, los conceptos, categorías de análisis, herramientas metodológicas y las acciones en el terreno. La transdisciplinariedad es producto de un proceso creativo para articular teorías, métodos y procedimientos diversos. Implica, entonces, un intenso trabajo en equipo, en diálogo permanente y en conocimiento cabal del contexto del problema. Es la forma de abordar temas tales como la pobreza, la violencia, la cultura juvenil, los discursos mediáticos, etc.
- ✓ **La diversidad de las fuentes y referentes del conocimiento**, ya que las universidades dejaron de ser los únicos lugares de generación y legitimación del conocimiento en Ciencias Sociales. Además, las nuevas tecnologías facilitan la desterritorialización de los investigadores y de los problemas objeto de estudio de sus proyectos. Esto permite una flexibilidad en los modos de organización y de operar, una menor institucionalización de los equipos de investigación, que muchas veces son temporales y rotativos. El conocimiento tiende a “desespecializarse”, ya que como lo señala Wallerstein:  
*“ser histórico no es propiedad de los historiadores, es una obligación de todos los científicos sociales; ser sociológico no es una obligación exclusiva de ciertas personas llamadas sociólogos... no creemos que existan monopolios de la sabiduría*

*ni zonas de conocimiento reservadas a personas con determinados títulos profesionales*<sup>6</sup>.

Además, se reconoce que el conocimiento sobre la vida social y el mundo simbólico, muchas veces es más prolífico y legítimo cuando procede de otras prácticas culturales como la literatura, el teatro, las artes plásticas y los medios masivos.

- ✓ **Creciente responsabilidad y reflexividad social**, de parte de los científicos sociales, que los induce a plantearse cuestiones sobre las implicancias éticas y políticas de su trabajo, lo cual no era antes tan común.
- ✓ **Ejercicio de un control de calidad social de la viabilidad y los resultados de los proyectos de investigación**, ya que se involucran otros actores y se asumen criterios de validación de naturaleza económica, política y social, que tratan de responder a interrogantes tales como:
  1. ¿Será viable y rentable la propuesta?
  2. ¿Tendrá impacto social?
  3. ¿Contribuirá a fortalecer los procesos sociales en curso?
  4. ¿Posibilitará que los sujetos involucrados afiancen sus sentidos de pertenencia y su capacidad para incidir en los procesos que los afectan?

Las consideraciones realizadas en las páginas que anteceden, necesariamente tienen que desembocar en la transformación de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela.

### ***Las nuevas Ciencias Sociales y la escuela***

Por todo lo anterior, parece ser que en la construcción de una nueva mirada por parte de las Ciencias Sociales, y de su enseñanza en las escuelas, sería recomendable replantear cuatro aspectos esenciales:

- ✓ La introducción de una visión global, que ponga fin a la parcelización de conceptos, discursos, teorías, que obstaculizan la comprensión de la realidad, y que permita la integración de los saberes disciplinares en nuevas propuestas de espacios de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ La concepción más amplia de los actores o agentes sociales, ya que el Estado y la escuela pública, no son hoy los únicos escenarios socializadores.
- ✓ La configuración de una ciudadanía sustantiva, a través del conocimiento de las complejas facetas vigentes de la realidad social, económica, cultural y política, así como de la elaboración de proyectos colectivos y personales que puedan ser realizados.

Estos replanteos nos parecen imprescindibles, tomando en cuenta las condiciones vigentes del rol del Estado en esta modernidad tardía, donde –como lo señala Wallerstein (1999)<sup>7</sup>,

*“Las transformaciones del mundo han servido para alimentar en la mayor parte del globo un profundo escepticismo sobre hasta dónde las mejoras prometidas pueden ser realmente factibles, y en particular sobre si las reformas del estado provocan mejoras reales; la calidad natural del estado como unidad de análisis se ha visto seriamente amenazada, ‘pensar globalmente, actuar localmente’ es un lema que muy*

---

<sup>6</sup> Immanuel Wallerstein: Op cit., 1996, p. 48

<sup>7</sup> WALLERSTEIN, I. y otros: “Abrir las Ciencias Sociales”. Editorial Siglo XXI, p. 89.

*deliberadamente excluye al estado, y representa una suspensión de la fe en el estado como mecanismo de reforma”.*

- ✓ La incorporación de los saberes de las culturas no occidentales, y la aceptación del aporte de las minorías para promover una ciencia que reconozca lo “multicultural” y lo intercultural; es decir, reconocer e incorporar los conocimientos de la ciencia antropológica constituye una tarea insoslayable en la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- ✓ La incorporación de escenarios posibles sobre el futuro como objeto de las Ciencias Sociales. Ya indicamos su vocación utópica, lo que Wallerstein formula con claridad en la siguiente reflexión:  
*“[...] y las utopías desde luego tienen que basarse en tendencias existentes. Si bien ahora tenemos claro que no hay certeza sobre el futuro ni puede haberla, sin embargo, las imágenes del futuro influyen en el modo en que los seres humanos actúan en el presente. Los conceptos de utopías están relacionados con ideas de progreso posible, pero su realización no depende simplemente del avance de las Ciencias Naturales como muchos pensaban, sino más bien del aumento de la creatividad humana y de la expresión del ser en este mundo complejo”.*<sup>8</sup>

Pero, no podemos negar que en los últimos años las “promesas” de la educación escolarizada han sido cuestionadas, porque, en gran parte, han fallado en crear las posibilidades de un futuro mejor para las nuevas generaciones. Esa promesa de la escuela de la modernidad de permitir el ascenso social de las nuevas generaciones, ha sufrido los embates de la terca realidad. La educación secundaria, en particular, pareciera navegar con dificultad en el marco de las expectativas de una población joven, incorporada masivamente, es cierto, a este nivel ahora obligatorio, pero que no ha podido democratizar la enseñanza que allí se imparte, como para atender pertinentemente a las diferencias y las diversidades de esa población presente; tampoco ha podido responder con mayor fertilidad, a los cambios culturales y tecnológicos en los que estas nuevas generaciones han crecido. ¿Qué hacer, entonces? Como lo sugiere la psicoanalista Anna Aromí (2004)<sup>9</sup>

*“[...] salir del embrollo requiere una apuesta sobre el joven, el alumno, pero que alcanza también al adulto, al profesional. Lo que cuenta es estar dispuesto a desprenderse de lo **figé**, lo fijado (en eso cada profesión tiene sus especialidades), usarlo como moneda que paga el precio del deseo”.*

La transformación que la provincia de Río Negro propone llevar a cabo se inspira fuertemente en esta disyuntiva, con la pretensión de ofrecer nuevas interpelaciones sobre los problemas de nuestro presente, para proyectar luego nuevos escenarios de futuros posibles. En esta transformación, estamos comprometidos todos: autoridades, directivos, supervisores, docentes, aquellas y aquellos que asumimos la responsabilidad adulta de revisar profundamente nuestras propias prácticas y representaciones de ese sistema educativo y esas promesas, que ya no se adecuan a los cambios históricos, sociales, culturales, temporales y espaciales ocurridos en los últimos treinta años. En otras palabras, la escuela que nació con la modernidad, ya no resulta capaz de ofrecer las herramientas necesarias para la formación de los sujetos y de las ciudadanas y ciudadanos de una sociedad democrática, pluralista y tensionada en la definición de su porvenir, si no se propone modificar a fondo, no sólo los contenidos de enseñanza, los saberes a ser transmitidos, sino también su propia estructura añeja y obsoleta, para proceder verdaderamente a cumplir con los objetivos que se propone.

---

<sup>8</sup> Ibidem

<sup>9</sup> AROMÍ, A. (2004) *"Juventud, divino tesoro"* Versión en castellano del *rebond* para el dossier de Terre du Cien, Barcelona. Disponible en <http://www.scb-icf.net/nodus/103JuventudDivinoTesoro.htm>

Dentro de las opciones que ofrece esta transformación, la orientación en Ciencias Sociales constituye una oportunidad especial para enfocar la tarea educativa de las y los jóvenes, desde un paradigma enriquecido en el abordaje de las problemáticas sociales, culturales, económicas y políticas del presente, haciendo referencia al pasado, para poder concebir mejor los proyectos personales y colectivos del futuro. En este sentido, haremos hincapié especial en posturas teóricas y metodologías que estimulen en todo momento la interpelación de las y los estudiantes (así como de las y los docentes) frente a la complejidad de los procesos sociales que invitan a ser analizados y comprendidos, para luego decidir, como sujetos responsables, qué de esa interpelación tomaremos o rechazaremos en la construcción de nuestros proyectos de futuro.

Hemos repetido en los párrafos anteriores dos conceptos en los cuales deseamos insistir, porque forman parte de la postura con la cual se ha construido la presente propuesta de orientación en Ciencias Sociales. Estos conceptos son “interpelación” y “futuro”. En cuanto al primero, adherimos a la formulación general de Althusser, citada por Myriam Southwell (2010)<sup>10</sup>:

*“La noción de interpelación fue incorporada por Althusser en el año 1969 como una función mediante la cual los individuos se reconocen como sujetos, es decir que en este proceso el sujeto es articulado, constituido y obligado a reconocerse en una identidad determinada. Con ella, Althusser refiere a las formas en que los sujetos son llamados a situarse en determinados roles sociales, interpelados por diversos aparatos ideológicos (la familia, la Iglesia, la escuela, entre otros)”.*

La práctica educativa, como práctica social, constituye, por lo tanto, un lugar privilegiado para la interpelación. Sin embargo, en esta orientación, creemos que limitarnos al ámbito de lo educativo, o mejor dicho, a la interpelación escolarizada, nos impide concentrarnos en el análisis, la reflexión, la comprensión de la realidad, como objeto de estudio de las Ciencias Sociales. Nos podemos preguntar hoy si la escuela secundaria, tal como existe, puede hacer algo por torcer lo que percibimos como destinos sociales inexorables, o “profecías auto cumplidas”, cuando lo que ofrecemos como universo simbólico y material conserva aún fuertemente, las huellas de la dimensión ideológica del discurso propio de una educación para las elites y no para incluir a todos y todas.

*“Los modos en los que se entienda a los estudiantes, los lazos intergeneracionales en los cuales los incluyamos o las formas de extrañamiento con las que los concibamos a “ellos” generan caminos distintos para la potencialidad de las escuelas y los futuros que se abren. **Esta líneas pueden contribuir a la ampliación de la mirada educativa a distintos espacios de lo social en donde los sujetos se encuentran desarrollando prácticas novedosas no sólo en los espacios de visibilidad macro sino también en la interacción constante con medios y lenguajes**”<sup>11</sup>.*

Esta interacción permanente, en la cual nuestros estudiantes son “nativos” y muchas de nosotras no más que tímidas “inmigrantes”, nos señala que de parte de los docentes se hace necesario un esfuerzo especial por conocer esas prácticas que influyen, sin lugar a duda, en la construcción de identidades y subjetividades contemporáneas.

Por lo tanto, tampoco podemos ofrecerles una representación única del “futuro”, aquella que fue la nuestra y que sostuvimos como oferta hasta no hace mucho tiempo; sino más bien, convencer(nos)(los) de que “la noción de futuro es un *significante vacío*”:

---

<sup>10</sup> SOUTHWELL, M. (2010) Clase 6: Escuela y futuro: interpelaciones fallidas Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas

<sup>11</sup> Idem, (Los destacados son nuestros).

*“Con el uso de la categoría **significante vacío** hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica en la sociedad; por ello, estos términos van a tender a ser **significantes tendencialmente vacíos** —nunca totalmente vacíos— por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva (Laclau, 1996). Asimismo, esa característica de vacuidad es lo que los hace pasibles de ser articulados a distintas significaciones y, por eso, un potente terreno para distintas posiciones. Si por el contrario, se tratara de términos muy fijos no tendrían la potencialidad de convertirse en superficie de inscripción de distintos significados y por lo tanto perderían potencialidad como enunciadores y articuladores”.*<sup>12</sup>

Si esto es así, nos parece fundamental concentrarnos –como lo señalamos antes- en el estudio de las problemáticas sociales, culturales, económicas y políticas del presente, en una escuela que habite ese presente, considerando lo que ocurrió en el pasado y reactualizando así, el contenido del **significante futuro** para las nuevas generaciones; es decir, procurar que la construcción de los sentidos del presente, a través de su estudio y análisis con las herramientas y métodos de las Ciencias Sociales, permita la articulación con todos los potenciales futuros que las y los estudiantes puedan prefigurar.

Todos estos replanteos nos llevan entonces a proponer que, en el Bachillerato con Orientación en Ciencias Sociales, durante 4º y 5º año:

- ✓ Se creen nuevas alternativas integradoras de lo disciplinar.
- ✓ Se busque un equilibrio entre la universalidad, a la que aspiran las ciencias, y el valor e importancia que se concede cada vez más a los saberes y culturas populares y locales.
- ✓ Se busquen alternativas globales de modelos más amplios de comprensión de los fenómenos sociales.
- ✓ Se habiliten espacios para la experiencia investigativa de los y las estudiantes, como posible camino para superar la tensión entre objetividad-subjetividad en Ciencias Sociales.

## **2. Encuadre didáctico**

Si las actuales exigencias y principios para la construcción del conocimiento de las Ciencias Sociales se refieren a la flexibilidad y complementariedad disciplinar, conceptual y metodológica, la creatividad, la apertura crítica (antidogmatismo), la reflexividad, la capacidad de innovar, la participación y el compromiso social de los profesionales y colectivos de científicos sociales; ¿cómo se traduce esta transformación epistemológica en su enseñanza? ¿Qué metodología es la más recomendable para ello? ¿Qué se debe tomar en cuenta en el momento de la transposición didáctica? ¿Cómo hacer la selección y recorte de contenidos que implique un desafío y un compromiso entre docentes y estudiantes para aprender y enseñar? Se puede comenzar por sugerir algunas propuestas sencillas:

- ✓ Reconocer que las Ciencias Sociales son una forma de construcción de conocimiento histórica y culturalmente constituida, y por tanto en permanente renovación y apertura. Por lo tanto, no existen “verdades acabadas”, sino que sus conocimientos son parciales y perfectibles.

---

<sup>12</sup> SOUTHWELL, M. op. Cit.

- ✓ En la condición actual de las sociedades pluriculturales, será importante, entonces, dar el espacio y la oportunidad para que se manifiesten los diferentes proyectos y visiones de lo que ocurre y podría ocurrir en el ámbito de las relaciones sociales. Será preciso conocer las diversas corrientes y perspectivas conceptuales en la consideración de las problemáticas generadoras de la indagación, en una perspectiva transdisciplinaria.
- ✓ Valorar la dimensión intersubjetiva y simbólica de la vida social; reconocer en el ámbito escolar la importancia de la cultura, el lenguaje y el universo simbólico, para enriquecer la lectura del mundo social de las y los estudiantes, y estimular su capacidad para recrearlo y transformarlo.
- ✓ Familiarizar a los estudiantes con algunos conceptos y enfoques teóricos significativos en la comprensión de los problemas que se planteen, para contribuir a relativizar, fortalecer y ampliar su punto de vista y a valorar el de los demás, además de contribuir al desarrollo del pensamiento formal.
- ✓ Constituir grupos de estudio, parejas pedagógicas, estimular la interacción cooperativa de docentes con investigadores provenientes de diferentes campos (multidisciplina), reconociendo el principio de complementariedad disciplinaria que atraviesa esta propuesta curricular.
- ✓ Familiarizar a los estudiantes con los diferentes métodos, técnicas y procedimientos de las diferentes disciplinas, y con la importancia de la investigación cualitativa para la construcción del conocimiento en Ciencias Sociales.
- ✓ Aprender a plantearse problemas de investigación relevantes, forma parte de la formación de investigadores sociales. La formulación y realización de proyectos de investigación acotados a las realidades locales es uno de los pilares de la propuesta curricular: los estudiantes y el profesor deben hacerse preguntas significativas que permitan construir conocimientos relevantes para su formación social, para una mejor comprensión de la vida social y hacer consciente su construcción como sujetos.
- ✓ Acudir y conocer otras fuentes y referentes del saber sobre lo social, como la literatura, el cine y la sabiduría popular. Es importante incorporar como fuentes y formas de trabajo otras prácticas y lenguajes sobre lo social, más pertinentes para tratar las diversas temáticas y problemáticas sugeridas en los ejes generadores.
- ✓ Aprender a reconocer los intereses extracognitivos que orientan cada investigación social, para poder definir con claridad las opciones éticas de los investigadores. La formación en Ciencias Sociales implica valores tales como el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad social, entre otros. Por ello es recomendable que estudiantes y docentes definan la relevancia social o cultural que tiene el tratamiento de los problemas que se formulen.

## **2.1. Propósitos**

- ✓ Desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas para identificar y comprender críticamente situaciones sociales, históricas, políticas, culturales y económicas del contexto nacional e internacional.
- ✓ Desarrollar el pensamiento complejo y profundo en la enseñanza y el aprendizaje de herramientas conceptuales de la teoría social desde diferentes disciplinas, para disponer de elementos necesarios en el trabajo de análisis de la realidad.
- ✓ Incorporar el conocimiento de métodos usuales en las Ciencias Sociales, con una mayor profundización en las metodologías cualitativas de investigación, que habiliten a las y los estudiantes a asumir un rol activo en sus propios proyectos de indagación.
- ✓ Profundizar en el campo específico de la formación política de las y los estudiantes, con el objeto de comprender el carácter insoslayable de lo político en cualquier acción que se emprenda para la transformación del estado de cosas.
- ✓ Generar espacios que favorezcan el estudio de problemáticas relacionadas con lo cotidiano, tanto comunitarias como extracomunitarias y promover el desarrollo de proyectos que posibiliten un mayor contacto con lo comunitario, para debilitar las fronteras entre la vida escolar y la vida extramuros.
- ✓ Propiciar el desarrollo de saberes útiles para la vida cotidiana y el mundo laboral, que les permita insertarse con un desempeño eficiente en las transformaciones socioeconómicas y culturales de la Nación; desarrollando nuevas prácticas de vida, que aporten a la construcción de un modelo de desarrollo sostenible.
- ✓ Desarrollar actitudes y habilidades para seguir aprendiendo, motivados para hacerse preguntas, plantearse problemas, buscar información, con el propósito de actualizar y enfrentar nuevos retos de crecimiento personal y colectivo.
- ✓ Ampliar el conocimiento de sí para darle el lugar y el espacio al otro, en una convivencia marcada por el respeto de las diferencias de intereses, motivaciones y valores.
- ✓ Desarrollar la sensibilidad adecuada al trabajo grupal, a la reflexión sobre los diferentes prejuicios que puedan establecer relaciones de discriminación o concepciones limitantes de la persona.
- ✓ Articular el conocimiento construido y la praxis, de forma que se establezca un vínculo entre el trabajo áulico, escolar, social y comunitario, favoreciendo un tipo de racionalidad que propicie prácticas emancipatorias y la mirada compleja sobre la realidad.
- ✓ Identificar y analizar críticamente los problemas de la sociedad (desigual distribución de la riqueza, violencia, discriminación, etc.) estableciendo puntos de comparación con otras realidades históricas, para comprender su origen y considerar el entramado social que las sostiene.

## **2.2. Saberes**

Entre los muchos saberes incluidos en esta orientación, hay dos tipos sobre los que reposa su intencionalidad: la sensibilidad hacia la injusticia y los contravalores y la educación de la mirada sobre las situaciones en las que se dan los procesos y actúan los sujetos sociales.

Alguien dijo alguna vez que era importante que la escuela desarrollara algo que podría llamarse “el buen gusto ético”, queriendo señalar con ello la importancia de despertar la sensibilidad en nuestros jóvenes, hacia la injusticia, la violencia, la discriminación, la indiferencia por el estado y destino de sus semejantes, Nos parece una buena idea, así como también acompañar ese desarrollo con el del gusto estético, tan íntimamente relacionado con la utopía de una vida mejor, que finalmente, es la finalidad comprensiva del estudio en las Ciencias Sociales.

Estos saberes tendrán que formar parte del bagaje con el cual las y los adolescentes egresen de la orientación. También pasarán por un proceso de “educar la mirada”, de manera tal que pueda captar, analizar y comprender cualquier situación de la vida cotidiana en la comunidad de su inserción y que sea capaz de develar el proceso social implicado, así como la postura y rol en el mismo de los diferentes actores sociales.

Otros saberes que deberán ser contemplados son: la construcción del pensamiento colectivo, la comprensión de la complejidad de la realidad social y de la acción humana, el compromiso personal en el desarrollo de la tarea colectiva, la necesaria comprensión en la formulación del juicio moral y político, el rigor en la investigación de los procesos sociales, etc.

Además, será necesario el desarrollo de un saber hacer en torno a:

- **El manejo de información:** esto implica seleccionar, organizar, analizar, interpretar y evaluar críticamente la información, y así como en una narrativa lógica, poder fundamentarla con coherencia y rigor.
- **La comprensión espacio-temporal:** lo cual implica reconocer, analizar y explicar los procesos físicos y humanos, teniendo como referente al espacio y al tiempo, a fin de lograr su representación como secuencias y procesos.
- **El juicio crítico:** implica el razonamiento crítico, autónomo y comprometido, de diversos temas y realidades, desde el propio horizonte de interés y comprensión. Se busca que las y los estudiantes defiendan un punto de vista, una afirmación, una idea, una creencia, etc., sobre la base de otras ideas, creencias o afirmaciones. El intento de defender, sustentar, justificar o explicar es el eje central del discurso argumentativo. Es crítico porque queremos que la y el estudiante interrogue y cuestione los diferentes fenómenos de la sociedad, no limitándose sólo a una observación pasiva, sino más bien efectuando una observación crítica y reflexiva de la realidad.

En definitiva, se trata de desplegar saberes que permitan a las y los estudiantes aplicar sus conocimientos al análisis de la realidad y despierten su deseo de intervenir con conocimiento de causa, tanto en aquellos aspectos políticos y sociales de su comunidad, como en los más concretos de su vida cotidiana.

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

### **3.1 Eje organizador**

Como esta orientación en Ciencias Sociales está destinada a la formación de las y los estudiantes en los dos últimos años de su escolaridad obligatoria en el campo complejo de

lo que significa el análisis, la interpretación y la investigación de las diferentes facetas que inciden en la vida social contemporánea, hemos asumido el siguiente eje organizador:

**Análisis e interpretación de la complejidad social, cultural, política y económica inherente a las sociedades y comunidades contemporáneas, conducente a construir los saberes y herramientas necesarias, y habilitando a las y los jóvenes que egresarán para su inserción activa, satisfactoria y significativa en proyectos de vida adulta.**

### 3.2. Mapa Curricular.

#### Mapa Curricular

Disciplinas – Talleres – Seminarios	4to	5to
<b>Formación General</b>		
Biología		3hs/c
Espacio y Procesos Sociales	3hs/c	
Educación Física	3hs/c	3hs/c
Física	3hs/c	
Producción Artística y Contexto Histórico y Social	3hs/c	
Lengua y Literatura	5hs/c	5hs/c
Matemática	6hs/c	5hs/c
Pensamiento Crítico y Ciudadanía		3hs/c
Química		3hs/c
<b>Formación Específica</b>		
Espacios curriculares específicos:		
Antropología Social y Cultural	3h/c	
Sociología del Trabajo y Economía Política	3h/c	
Problemáticas espacio-temporales en Latinoamérica	3h/c	
Educación no Formal y Ámbitos Culturales	3h/c	
Proyecto de investigación e inserción comunitaria y seminario epistemológico		6hs/c
Saberes estructurantes del campo de conocimiento de las Ciencias Sociales: Discursos y prácticas socio-culturales en el mundo actual.		4hs/c
Taller de alumnos: Espacio de reflexión y construcción de proyectos futuros.		3h/c
Inglés	3hs/c	3h/c
	38hs/c	38 hs/c

### **3.3. Caracterización de los espacios.**

## **ESPACIOS PARA CUARTO AÑO**

### ***Antropología social y cultural***

#### ***Fundamentación***

Se trata de una introducción a la ciencia antropológica, con el objetivo de que las y los estudiantes conozcan los temas, los problemas y las metodologías que han caracterizado a la disciplina desde su constitución hasta el presente. Los contenidos desarrollados en este espacio buscan, por lo tanto, presentar el contexto histórico dentro del cual la Antropología se escinde de otras Ciencias Sociales y Humanas, así como las razones por las que se confirma como un campo independiente. Se busca también que las y los estudiantes identifiquen y se familiaricen con las discusiones teóricas, metodológicas y éticas constitutivas de la Antropología Sociocultural, a la par de reflexionar sobre las potencialidades y limitaciones comparativas de ciertas categorías de conocimiento que son centrales en la disciplina.

Es indiscutible el aporte que ha realizado la Antropología a la mejor comprensión de las problemáticas sociales contemporáneas, especialmente en aquello que se refiere a la tensión multiculturalidad/interculturalidad. Por ello, este espacio se transforma en un elemento pertinente para una formación actualizada de las y los jóvenes.

#### ***Propósitos***

- ✓ Identificar los conceptos y las categorías descriptivas y de conocimiento constitutivos de la disciplina para la mejor comprensión de la acción humana, promoviendo debates para intervenir en las temáticas actuales.
- ✓ Conocer el contexto histórico de surgimiento de la Antropología como ciencia, reconociendo sus cercanías y distancias conceptuales y de enfoque con otras ciencias sociales y humanas, para incorporar estos conocimientos en el análisis de las problemáticas socioculturales.
- ✓ Familiarizarse con temas y problemas centrales para el quehacer disciplinar, advirtiendo quiebres y continuidades como formas clásicas y contemporáneas de abordar esos temas y problemas, para comprender cómo se dan los procesos de construcción del conocimiento.
- ✓ Aproximarse a las condiciones, características y propósitos del método etnográfico y el “trabajo de campo” para propiciar la reflexión, discutir los alcances y limitaciones de la ciencia antropológica.

### ***Ejes temáticos y saberes incluidos***

<p>Eje I: Cultura e Identidad (Educar la mirada hacia el otro y las diferencias culturales. Desarrollo del juicio crítico).</p>	<p>La antropología como estudio del ser humano en la cultura: sus categorías descriptivas y de conocimiento.</p> <p>La tensión Universal-Particular,</p> <p>La pregunta por la identidad colectiva y la construcción del “otro”.</p> <p>El tratamiento de la diferencia desde perspectivas esencialistas, constructivistas y deconstructivistas.</p> <p>La construcción de identidades culturales.</p>
<p>Eje II: Las formaciones socioculturales. (La comprensión de la complejidad de la realidad social y de la acción humana)</p>	<p>Raza y etnia, estudio de los usos de estos conceptos desde una perspectiva histórica, social e ideológica en contextos específicos.</p> <p>El concepto de cultura, sus implicancias y limitaciones.</p> <p>La dimensión cultural en las dinámicas de las formaciones socioculturales y de los procesos de cambio social.</p> <p>Muticulturalidad/Interculturalidad.</p>
<p>Eje III: El método etnográfico (El rigor en la investigación de los procesos sociales)</p>	<p>La etnografía como método de investigación. El análisis microsocia l o análisis de caso como herramienta de investigación</p>

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

- ✓ Identificar los rasgos y factores que intervienen en la construcción de las identidades personales y colectivas.
- ✓ Identificar a las diferentes formas culturales como unidades estructurales, simbólicas y materiales, resultantes de las relaciones entre las personas.
- ✓ Analizar los procesos socioculturales de los pueblos como patrimonios enriquecedores de la humanidad.
- ✓ Interpretar las diferentes manifestaciones de la diversidad sociocultural que existe en el continente latinoamericano.
- ✓ Conocer diferentes aplicaciones del método etnográfico que permiten el trabajo de campo y el análisis de casos como medio para estudiar problemas de carácter general
- ✓ Interpretar y analizar las implicancias éticas de la investigación etnográfica.

## **Sociología del trabajo y Economía política**

### **Fundamentación**

En este espacio se abordarán las problemáticas en torno a las organizaciones sociales contextualizadas y las formas que se dieron para la producción de los bienes materiales y simbólicos en función de su reproducción. Como lo dicen Carla del Cueto y Mariana Luzzi<sup>13</sup>:

*“En todas las sociedades, antiguas y modernas, pero sobre todo en estas últimas, altamente diferenciadas, los individuos se agrupan dando forma a diferentes estratos, grupos o clases sociales. Qué tipos de grupos se creen, cómo se conformen y qué relaciones establecen entre ellos determinará en buena medida la conformación de una sociedad, lo que la sociología ha llamado tradicionalmente **la estructura social**. Dicho de otro modo, podemos decir que toda sociedad constituye un sistema de posiciones desiguales y jerarquizadas (situadas en un orden específico, que implica primacía o ventaja de unas sobre otras), derivado de un contexto institucional, que es preexistente a los individuos y que puede ser modificado por ellos mediante la acción. Esas desigualdades se construyen en virtud de diferentes dimensiones, de las que la económica es la que suele analizarse más frecuentemente en relación con el concepto de clase social”.*

Es esta amplia temática la que será abordada en este espacio, implicando estrechamente a la estructura social existente con la evolución del empleo en la sociedad contemporánea, es decir analizando las relaciones que establecen las personas en el proceso productivo, y el papel desempeñado por el Estado en la regulación o no de dichas relaciones.

Por lo tanto, habrá que conocer el concepto de economía y el proceso económico. Comprender que la economía política es una ciencia social, con sus teorías, métodos y modelos económicos. Que esta ciencia surge del análisis del capitalismo, de los problemas, los debates y las preguntas que despierta dicho análisis. Y muy especialmente, sobre la evolución de la organización y del proceso de trabajo desde la Revolución Industrial hasta la actualidad.

### **Propósitos**

- ✓ Conocer e identificar los temas, problemas, conceptos y métodos del análisis sociológico, para aplicarlo al análisis de casos provenientes de la realidad más inmediata.
- ✓ Sensibilizar a las y los estudiantes para poder construir conocimiento sobre las múltiples causas que determinan las desigualdades sociales o diferencias ilegítimas, vigentes en nuestra sociedad.
- ✓ Conocer los aportes de pensadores argentinos y latinoamericanos en los campos de la Sociología y la Economía Política, así como los principales debates actuales en nuestra región, para combatir la idea de la existencia de un “pensamiento único” sobre estos temas.
- ✓ Conocer los métodos principales de la investigación sociológica y económica para ser aplicados en sus propios proyectos.

---

<sup>13</sup> DEL CUETO, C. y LUZZI, M. (2008) . Rompecabezas. Transformaciones de la estructura social argentina (1983-2008). Biblioteca Nacional/UNGS, Buenos Aires, p. 7

### **Ejes temáticos y saberes incluidos**

<p>Eje I: La sociedad industrial (La comprensión espacio-temporal: reconocer, analizar y explicar los procesos físicos y humanos, teniendo como referente al espacio y al tiempo, a fin de lograr su representación como secuencias y procesos).</p>	<p>La construcción del objeto de estudio de la Sociología.</p> <p>Los sociólogos y el trabajo: análisis sociológico sobre el trabajo.</p> <p>Evolución del trabajo a lo largo de la historia.</p> <p>La sociedad industrial y sus efectos sociales.</p> <p>El origen de la sociología del trabajo.</p> <p>El trabajo en la sociedad actual.</p> <p>La organización del trabajo. Su evolución y nuevas formas de organización.</p> <p>Las condiciones y medio ambiente de trabajo</p>
<p>Eje II: La Economía Política como ciencia social (El manejo de información: seleccionar, organizar, analizar, interpretar y evaluar críticamente la información, y así como en una narrativa lógica, poder fundamentarla con coherencia y rigor).</p>	<p>Surgimiento de la Economía Política en el contexto del desarrollo del capitalismo. La Economía Política como ciencia social.</p> <p>Objeto de la disciplina de acuerdo a las perspectivas clásica, marxista, neoclásica y heterodoxa.</p> <p>La relación entre ciencia e ideología en la economía.</p> <p>Economía y antropología.</p> <p>Los métodos de estudio en economía política.</p>
<p>Eje III: El proceso y la organización del trabajo y las nuevas configuraciones del capitalismo (La construcción del pensamiento colectivo, la comprensión de la complejidad de la realidad social y de la acción humana, el compromiso personal en el desarrollo de la tarea colectiva, la necesaria comprensión en la formulación del juicio moral y político).</p>	<p>Modos de producción y formaciones económicas y sociales. Las sociedades precapitalistas. La especificidad humana del trabajo.</p> <p>El trabajo asalariado y el modo de producción capitalista.</p> <p>Dislocación entre concepción y realización de las tareas. La expropiación del conocimiento artesanal.</p> <p>El origen de la organización científica del trabajo. Taylorismo, Fordismo y Postfordismo. Dualización y fragmentación laboral. El control patronal.</p> <p>La cuestión del género y la transformación del proceso de trabajo.</p> <p>Flexibilización, precarización y globalización del trabajo.</p> <p>La teoría de la regulación y el proceso de trabajo. Monopolio y rentas tecnológicas y financieras.</p>

	<p>Resurgimiento de la Economía Política y su actualización en las condiciones de la globalización de la producción.</p> <p>Los aportes de la Economía del Trabajo y de la Economía Social.</p> <p>Procesos y organizaciones actuales del trabajo en la Argentina. Nuevas formas de organizar los colectivos de producción: el ejemplo de las fábricas recuperadas.</p>
--	---

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

- ✓ Identificar los rasgos y factores que intervienen en la construcción de los agentes y sujetos sociales.
- ✓ Identificar las diferentes formaciones sociales como unidades estructurales, simbólicas y materiales, condicionadas por las relaciones de producción histórica y espacialmente construidas.
- ✓ Analizar los procesos históricos ocurridos en la organización del trabajo industrial, para comprender el desarrollo del modo de producción capitalista.
- ✓ Interpretar las diferentes etapas del desarrollo socioeconómico ocurridas en el continente latinoamericano.
- ✓ Conocer diferentes aplicaciones metodológicas de la Sociología que permiten el trabajo de campo y el análisis de casos como medio para estudiar problemas de carácter general.
- ✓ Conocer las diferentes posturas en la interpretación de los procesos de la Economía en nuestro continente, para comparar las potencialidades y los límites de los modelos de desarrollo de sociedades democráticas.
- ✓ Interpretar y analizar las implicancias éticas de la investigación social y económica.

### ***Problemáticas espacio-temporales en Latinoamérica***

#### ***Fundamentación***

En este espacio se pretende que las y los estudiantes comprendan las profundas transformaciones de las sociedades y territorios del continente latinoamericano, como producto de la coexistencia de distintas temporalidades históricas en el presente, que pone en cuestión la visión unilineal y unidireccional del desarrollo histórico, y que hace posible la explicación de la complejidad cultural propia de estas sociedades.

Pensar América Latina desde la complejidad cultural significa retomar algunas claves de la historia para mirar críticamente el futuro. Acercarnos a las fuentes de las cuales se nutren las actualizaciones ideológicas y los proyectos políticos latinoamericanos es apelar a la memoria, pretendiendo recuperar la potencialidad teórica de concepciones que han impregnado la vida y la trayectoria de las clases populares latinoamericanas.

En América Latina y el Caribe se han producido grandes cambios en las sociedades y en los espacios que la conforman. La población ha crecido en forma explosiva en los últimos cuarenta

años; y a pesar de ser un continente predominantemente agrario y bastante despoblado, la mayoría de sus campesinos han emigrado a las grandes ciudades.

Por otra parte, las sociedades latinoamericanas llevan cinco siglos de hibridación multicultural, cuya realidad no es posible explicar sin tener en cuenta la complejidad estructural de la modernidad latinoamericana y la globalización de los mercados y las comunicaciones como factores que transforman los modelos de vida. Así en las grandes ciudades como en los pueblos, se entremezclan y coexisten formas espaciales, símbolos de otros momentos históricos con símbolos de la "cultura global".

A su vez, la mayoría de los pueblos latinoamericanos siguen siendo pobres, como consecuencia de las políticas neoliberales que han generado un crecimiento de la pobreza al aumentar en forma extrema las desigualdades sociales.

En este contexto, la emigración rural a las ciudades crea complejas formas culturales en las que se producen complicadas fusiones entre lo nuevo y lo viejo. Como lo expresa Fernando Calderón, *"Vivimos en tiempos culturalmente truncos y mixtos de premodernidad, modernidad y posmodernidad"*.<sup>14</sup>

Esta coexistencia de tiempos mixtos constituye la temporalidad específica de América Latina, rasgo particular del que surgen, tal como ha planteado Patricia Funes, expresiones como "lo arcaico y lo moderno", "modernización sin modernidad", "arcaización de lo moderno y modernización de o arcaico", "desarrollos desiguales y combinados", "tiempos mixtos y superpuestos", para caracterizar a las sociedades latinoamericanas.

### **Propósitos**

- ✓ Promover el análisis de los problemas espacio temporales latinoamericanos y los procesos históricos, culturales, económicos y políticos que les dieron origen, desde perspectivas y discursos diversos, para comprender la complejidad que caracteriza estas sociedades.
- ✓ Proponer actividades que permitan la pluralidad de miradas y la multicausalidad, para desnaturalizar y analizar críticamente diferentes concepciones sociales, culturales e ideológicas acerca de los procesos sociales latinoamericanos.
- ✓ Promover el debate sobre temas controversiales analizando los contextos, significados y representaciones como producto de resistencias y conflictos, intenciones, imposiciones y errores de los actores sociales, para profundizar y reflexionar sobre diferentes temas latinoamericanos considerando los marcos espacio temporales en los cuales surgen.
- ✓ Brindar elementos de análisis acerca de los movimientos sociales latinoamericanos, atendiendo a los procesos históricos que los determinan y las actuales condiciones en las que se enmarcan y organizan, para que los comprendan como hechos inscriptos en prácticas políticas más amplias de emancipación y democratización de las estructuras económico-políticas vigentes.

---

1. Fernando Calderón: "América latina: Identidad y tiempos mixtos. O cómo tratar la modernidad sin dejar de ser indio", en David y Goliat, Año XVII, N° 52, Buenos Aires, septiembre de 1987, pp. 4-9.

- ✓ Proponer instancias de reflexión sobre la participación y el protagonismo de las mujeres y de todos los sectores sociales latinoamericanos, para comprender la necesidad de re elaborar la historia de América a partir de un relato sin exclusiones, no sólo de género, sino de grupos oprimidos e invisibilizados.
- ✓ Diseñar estrategias didácticas que permitan analizar las características de las democracias latinoamericanas en diferentes momentos históricos, para que las comprendan como una construcción donde intervienen procesos exógenos y endógenos, políticos y sociales.
- ✓ Favorecer una postura abierta y crítica frente a la diversidad de tradiciones, minorías étnicas, la mirada femenina, la de los vencidos, la de grupos oprimidos, y otros, para entender/se como sujetos inmersos en una realidad heterogénea e intercultural.
- ✓ Proponer estrategias didácticas que permitan analizar y explicar el rol de las ciudades en distintos momentos históricos, como espacios de encuentro, de fragmentación y exclusión, de conflicto y reclamo, para que comprendan su importancia en la configuración del territorio latinoamericano y en la conformación del Estado.
- ✓ Propiciar el debate sobre las propuestas de integración regional latinoamericanas como espacios de unidad y de identidad, a fin de comprender estos procesos en el marco de las nuevas estrategias nacionales y regionales de inserción e integración en el mercado mundial, propio de las economías neoliberales que han puesto en crisis el Estado-nación.
- ✓ Generar debates que promuevan el diálogo, el análisis de discursos, el planteo de problemas y el consenso para promover el aprendizaje de las habilidades informativas, comprensivas y argumentativas.

### **Ejes temáticos y saberes incluidos**

<p>Eje I: La democracia en América Latina (El manejo de información: seleccionar, organizar, analizar, interpretar y evaluar críticamente la información, y así como en una narrativa lógica, poder fundamentarla con coherencia y rigor).</p>	<p>Las matrices sociales desde las que se constituyen los países latinoamericanos: la hacienda, la plantación y la estancia.</p> <p>La dominación oligárquica en América Latina. Presiones exógenas sobre las democracias latinoamericanas: el caso de Chile.</p> <p>Gobiernos populistas. Gobiernos desarrollistas.</p> <p>Democracia. Dictaduras. Presidencialismo.</p> <p>Democracia y exclusión en América Latina.</p> <p>Políticas alternativas. Economías socialistas. Planes económicos.</p>
<p>Eje II: Movimientos sociales en América Latina</p>	<p>Características de los “nuevos movimientos sociales”. Formas de movilización y lucha.</p> <p>Movimientos por los derechos humanos.</p>

<p>(La comprensión espacio-temporal: reconocer, analizar y explicar los procesos físicos y humanos, teniendo como referente al espacio y al tiempo, a fin de lograr su representación como secuencias y procesos).</p>	<p>El movimiento zapatista (México).</p> <p>El movimiento de los trabajadores rurales sin tierra (Brasil).</p> <p>La re emergencia de los pueblos indígenas de América Latina.</p> <p>Los pueblos indígenas como sujetos de la historia. Los derechos de los pueblos indígenas.</p> <p>Las luchas de las mujeres por la ciudadanía política.</p> <p>Desigualdades de género en diferentes contextos latinoamericanos.</p>
<p>Eje III: La organización espacial en América Latina (Los mismos del eje I y eje II).</p>	<p>El rol de las ciudades durante la dominación colonial y en el proceso de consolidación de los Estados.</p> <p>Cambios en la distribución espacial de la población latinoamericana a partir de 1930. Explosión demográfica y éxodo rural.</p> <p>Las ciudades como espacio público de protestas sociales. Movimientos obreros y Estado. Las transformaciones en los espacios metropolitanos y rurales latinoamericanos a partir de la década de 1990. Desigualdad, pobreza y exclusión social en el territorio.</p> <p>Proyectos de integración regional latinoamericanos: Mercosur, Nafta, etc. Nuevos modelos de integración latinoamericanos: ALBA y UNASUR.</p> <p>Las zonas de frontera. La inmigración limítrofe a la Argentina a partir de la década del 90 y la xenofobia.</p> <p>La tenencia de la tierra y los recursos naturales.</p>

### **Lineamientos de acreditación**

- ✓ Conocer y explicar los procesos históricos, económicos, culturales y políticos, que dieron origen a los problemas sociales y espaciales latinoamericanos.
- ✓ Interpretar los contextos políticos, económicos y culturales de la realidad social latinoamericana contemporánea en la explicación de los cambios sociales y espaciales.
- ✓ Establecer relaciones y conexiones multicausales entre la realidad social actual de la que es parte y la realidad pasada, apelando a las distintas corrientes de pensamiento.
- ✓ Comprender y explicar los diferentes temas y problemas latinoamericanos como producto de resistencias y conflictos, intenciones, imposiciones y errores de los actores sociales.

- ✓ Comprender los movimientos sociales latinoamericanos como consecuencia de procesos políticos, ideológicos, culturales y económicos.
- ✓ Explicar los procesos históricos que llevaron a la situación de subordinación de los pueblos indígenas y a la re emergencia de los mismos en la actualidad.
- ✓ Reconocer la participación de diferentes sectores de la sociedad latinoamericana frente a la imposición de la cultura hegemónica, especialmente la participación activa de las mujeres y de otros sectores sociales invisibilizados, en distintos momentos históricos de América Latina.
- ✓ Reconocer los cambios en las formas de participación social y política como resultado de los terrorismos de estado de las décadas de 1970 y 1980.
- ✓ Caracterizar la vida cotidiana de hombres y mujeres en diferentes procesos espacio temporales latinoamericanos, desde una perspectiva de género.
- ✓ Explicar los contextos locales e internacionales que favorecieron la emergencia de gobiernos autoritarios.
- ✓ Comprender las democracias latinoamericanas como producto de procesos externos e internos en permanente construcción.
- ✓ Explicar el rol de las ciudades latinoamericanas en la configuración del territorio y en la conformación del Estado en diferentes momentos históricos.
- ✓ Relacionar los procesos de integración regional latinoamericanos y la crisis del Estado-nación, con los procesos de inserción e integración en el mercado mundial propio de las economías liberales.
- ✓ Caracterizar el proceso de integración regional en sus aspectos políticos, sociales y económicos con los diferentes proyectos nacionales y regionales de los países latinoamericanos.
- ✓ Utilizar las herramientas metodológicas propias de la historia y la geografía en el análisis de los problemas estudiados.
- ✓ Demostrar compromiso, responsabilidad y solidaridad en el tratamiento de los problemas y tareas asumidas.
- ✓ Valorar y participar en grupos de estudio cooperativos como estrategia para el intercambio de opiniones y el respeto por la producción del otro.
- ✓ Socializar sus producciones en forma clara, utilizando diferentes recursos (gráficos, dibujos, oralmente, redes conceptuales, informes, presentaciones digitales, etc.).

## ***Educación no formal y ámbitos culturales***

### ***Fundamentación***

Durante las últimas décadas, el sistema educativo nacional pasó por dos reformas que responden, como es lógico, a las políticas públicas y de Estado generadas por los diferentes grupos políticos que asumieron el gobierno y al perfil ciudadano que se pretendía lograr. La primera reforma respondió en gran medida al modelo neoliberal vigente, lo cual implicó un

proceso de individualización y de fortalecimiento de un perfil más de consumidor (solvente o frustrado) que de ciudadano. El modelo neoliberal provocó el incremento de la pobreza y la marginalidad, afectando a la población en general, y especialmente a las niñas, los niños y adolescentes que acuden a nuestras escuelas. Esta situación bastante novedosa en nuestro país, fue compartida, incluso desde mucho antes, por otros del continente latinoamericano. No es casual, entonces, que desde Brasil surgiera la figura de Paulo Freire, maestro reconocido internacionalmente, por sus aportes, que surgen de la educación no formal, la educación de adultos, específicamente, que impactaron de una manera muy significativa en la formación de nuevos maestros y en el desarrollo de estrategias incorporadas a la educación formal.

Cuando Paulo Freire regresa a Brasil y asume la administración educativa del municipio de Sao Paulo, plantea lo siguiente:

*“La calidad de esa escuela deberá ser medida no sólo por la cantidad de contenidos transmitidos y asimilados, sino igualmente por la solidaridad de clase que haya construido, por la posibilidad que todos los usuarios de la escuela –incluidos padres y comunidad- tuvieron de utilizarla como un espacio para la elaboración de su cultura. No debemos llamar al pueblo a la escuela para que reciba instrucciones, postulados, recetas, amenazas, amonestaciones o castigos, sino para participar colectivamente en la construcción de un saber, que va más allá del saber hecho de pura experiencia, que toma en cuenta sus necesidades y lo vuelve instrumento de lucha, posibilitándole transformarse en sujeto de su propia historia. La participación popular en la creación de cultura y de educación rompe con la tradición de que sólo la élite es competente y sabe cuáles son las necesidades e intereses de toda la sociedad. La escuela debe ser también un centro irradiador de la cultura popular, a disposición de la comunidad, no para consumirla, sino para recrearla. La escuela es también un espacio de organización política de las clases populares. La escuela como un espacio de enseñanza-aprendizaje será entonces un centro de debates de ideas, soluciones, reflexiones, donde la organización popular va sistematizando su propia experiencia. El hijo del trabajador debe encontrar en esa escuela los medios de auto emancipación intelectual independientemente de los valores de la clase dominante. La escuela no es sólo un espacio físico. Es un clima de trabajo, una postura, un modo de ser.*

*La marca que queremos imprimir colectivamente a las escuelas privilegiará la asociación de la educación formal con la educación no formal. La escuela no es el único espacio para la transmisión de conocimiento. Procuraremos identificar otros espacios que puedan propiciar la interacción de experiencias. Consideramos también prácticas educativas las diversas formas de articulación que se dirijan a contribuir con la formación del sujeto popular en cuanto individuos críticos y conscientes de sus posibilidades de actuación en el contexto social”.*<sup>15</sup>

Es por ello que pretendemos que en este espacio, las y los estudiantes conozcan los aportes de la educación no formal, especialmente aquellos del maestro Paulo Freire, que han incidido significativamente en la ampliación de los contenidos y métodos de la educación formal. Por otra parte, hay otras experiencias integradoras de educación formal y no formal, como las propuestas de Rosa María Torres sobre el aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida y la ciudad de aprendizaje, que nos parece interesante para compartir con estos estudiantes. Es muy posible, como viene sucediendo, que muchas y muchos jóvenes tengan el deseo de continuar sus estudios formándose como docentes para alguno de los niveles educativos. Por ello, es oportuno que conozcan las diferentes visiones sobre las

---

<sup>15</sup> FREIRE, P. Primer documento elaborado por su administración al frente de la Secretaría de Educación de Sao Paulo y publicado en el Diario Oficial del Municipio de Sao Paulo el 1º de febrero de 1989. En Educación y Vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables. Patricio Bolton y equipo. Stella/CELADEC/La Crujía. (2006)

problemáticas educativas de la actualidad, así como de las políticas de Estado y otras que tienden a atender las necesidades en este campo, a través de propuestas innovadoras y contextualizadas.

Asimismo, se aspira a transmitir herramientas y métodos para la promoción y animación sociocultural, de manera tal de permitirles una creativa inserción comunitaria. Difícilmente nos podemos interesar en lo que no conocemos y la experiencia nos indica que, dado el contexto en el que evolucionan las culturas juveniles en la sociedad contemporánea, altamente mediatizada y globalizada, es muy posible que tengan mayor información y conocimiento sobre experiencias más lejanas que sobre aquellas de sus realidades más cercanas. Además, la idea de que en quinto año estén insertos en proyectos de indagación e intervención comunitaria, nos obliga a proponer este espacio para que puedan ir conociendo las diversas maneras de participar, de insertarse y de actuar en los ambientes comunitarios de su cotidianeidad.

### **Propósitos**

- ✓ Conocer los aportes de diversas experiencias de educación no formal en nuestro continente, que permitan concebir la posibilidad real de una educación pública inclusiva.
- ✓ Reflexionar sobre las problemáticas y políticas públicas educativas, para valorar su significación en la creación de oportunidades de mejoramiento en la calidad de vida de los sujetos sociales.
- ✓ Construir un sentido en torno a la relación entre educación y cultura, como instrumento válido para la inserción, la movilidad social y la distribución más justa de los bienes simbólicos y culturales.
- ✓ Comprender que si bien la educación no es la solución de todos los problemas socioculturales, tampoco sin educación es posible pretender la búsqueda de esta solución.
- ✓ “[...] inquietar a los educandos, desafiándolos a entender que el **mundo dado** es un **mundo dándose** y que, por eso mismo puede ser **cambiado, transformado y reinventado**”.<sup>16</sup> En otras palabras, convertir el pensamiento ingenuo en uno crítico y fundamentado.
- ✓ Conocer algunas posibilidades de animación y promoción sociocultural que permitan actuar en diferentes ámbitos de la vida comunitaria.

### **Ejes temáticos y saberes incluidos:**

<p>Eje I: La educación no formal ("Educar la mirada", para captar, analizar y comprender cualquier situación de la vida cotidiana en la comunidad de su inserción. "Leer el</p>	<p>La educación transformadora de Paulo Freire.  La educación de adultos.  Los aportes de la Psicología Social: Pichón-Rivière y Ana Quiroga.  La educación permanente, a lo largo y ancho de la vida: los aportes de Rosa María Torres.</p>
---	--

<sup>16</sup> FREIRE, P. (2007). Pedagogía de la Tolerancia, FCE, Buenos Aires, p. 177

mundo”).	Los territorios habitados como espacios insoslayables para la educación permanente.
Eje II: La promoción sociocultural (Seleccionar, organizar, analizar, interpretar y evaluar críticamente la información para comprender los discursos sociales).	La promoción sociocultural: herramientas y métodos.  Los medios alternativos de comunicación.  La semiosis social: el análisis de los discursos no lingüísticos en la organización de los espacios y tiempos de la convivencia comunitaria.
Eje III: Instituciones y políticas públicas (Capacidad de develar el proceso social implicado, las relaciones de poder, así como la postura y rol en el mismo de los diferentes actores sociales).	Las dinámicas institucionales en la vida comunitaria y democrática.  Las políticas públicas en educación y cultura.

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

- ✓ Identificar los rasgos y factores que intervienen en la construcción de políticas e instituciones públicas, para interpretar su pertinencia y eficacia.
- ✓ Identificar a las diferentes instituciones y agencias educativas como factores para la mayor distribución de los bienes simbólicos en una sociedad democrática
- ✓ Analizar los procesos educativos –formales y no formales- de los pueblos como patrimonios enriquecedores de la humanidad.
- ✓ Interpretar las diferentes manifestaciones de las políticas educativas que existe en el continente latinoamericano.
- ✓ Conocer diferentes aplicaciones de experiencias de promoción sociocultural, como ámbito propio para la inserción de jóvenes en la vida comunitaria.
- ✓ Conocer medios alternativos de comunicación que permitan establecer canales para la expresión de demandas invisibilizadas en los medios tradicionales.
- ✓ Analizar los discursos mediáticos y culturales de circulación masiva para establecer estrategias en la construcción de una opinión pública informada sobre el acontecer local, nacional e internacional.
- ✓ Interpretar y analizar las implicancias éticas de la investigación educativa y cultural.

## **ESPACIOS PARA QUINTO AÑO**

### **ESPACIO SÍNTESIS DE LOS SABERES ESTRUCTURANTES DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

#### ***Discursos y prácticas socioculturales en el mundo actual***

##### ***Fundamentación***

En este espacio curricular se pretende un tratamiento complejo, que incluya la interdisciplinariedad, de aquellas problemáticas relevantes para la orientación en Ciencias Sociales, basada en una buena integración teórica de saberes básicos trabajados durante los años anteriores y el desarrollo de una metodología de investigación que promueva el diálogo entre los distintos campos de conocimiento propios de las Ciencias Sociales.

Esto supone construir la estrategia de investigación a partir de algunas condiciones, como por ejemplo, que las problemáticas a investigar tomen en cuenta el interés y la motivación de los estudiantes y que las acciones sean correctamente planificadas y orientadas.

Esta forma de construir saberes implica crear un discurso integrador de puntos de vista que incluya los aspectos metodológicos o de contenido de las disciplinas previas, enfocados al recorte de la realidad que será analizado e investigado. En otras palabras, se trata de producir algo nuevo, que implique incluso la creación de nuevos conocimientos resultantes de nuevas formas de enseñar y de aprender.

En el Diseño Curricular del Ciclo Básico, en el espacio de Talleres interdisciplinares, se ha mencionado que:

*“La práctica de la interdisciplinariedad exige del docente un saber que no debe reducirse al conocimiento académico y formal de una disciplina concreta. El nuevo saber profesional debe organizarse en esquemas de conocimientos teórico -prácticos de carácter integrador, debe orientar y dirigir conscientemente la conducta del estudiante, pero adaptándose al contexto escolar sin inhibir la espontaneidad y la naturalidad imprescindible de los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto conlleva a un saber profesional evolutivo y dinámico, a un proceso de actualización permanente, superando el tradicionalismo y la rutina. Así, el profesor se convierte en investigador de la acción que se realiza en el aula, tanto la de los alumnos como la propia. Como investigador formulará hipótesis de trabajo que le permitirán variar su estrategia según los resultados obtenidos, ajustando el proceso de enseñanza - aprendizaje al desenvolvimiento del grupo”.<sup>17</sup>*

Por lo tanto, el esfuerzo pedagógico mayor se concentrará en los métodos de investigación que facilitarán la interdisciplina en el otro espacio previsto para quinto año, como es el de Proyecto de investigación.

Tal como está señalado en el eje organizador del espacio, se pretende lograr la síntesis de lo trabajado en años anteriores en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que habiliten a las y los estudiantes a considerarse como adecuadamente “alfabetizados” en la tarea de “leer el mundo” e incorporarse de manera significativa y activa a la vida “detrás de los muros” de la escuela, es decir, cuando culminen el proceso de su escolaridad obligatoria.

---

<sup>17</sup> Ministerio de Educación, Provincia de Río Negro. Consejo Provincial de Educación, Resolución 235/08. Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina. Pág. 486.

Lo organizaremos en torno al eje “Discursos y prácticas socioculturales en el mundo actual”, por lo que es preciso señalar a continuación lo que entendemos por ambos conceptos.

Llamamos discurso a lo que los semiólogos o semióticos entienden como tal:

*“Por semiosis social entiendo la dimensión significativa de los fenómenos sociales.*

***El estudio de la semiosis es el estudio de los fenómenos sociales en tanto procesos de producción de sentido.***

*Toda producción de sentido es necesariamente social, no se puede explicar sin analizar sus condiciones sociales productivas.*

*Toda producción de sentido tiene una manifestación material: esta materialidad del sentido define la condición esencial de todo estudio: siempre partimos de “paquetes” de materias sensibles investidas de sentido que son productos, ya sea un texto lingüístico, una imagen, una acción cuyo soporte es el cuerpo, etc.*

*Los discursos sociales circulan entre las condiciones de generación o condiciones de producción y los alcances de su recepción o condiciones de reconocimiento. Debemos tener en cuenta reglas de generación y reglas de lectura: gramáticas de producción y gramáticas de reconocimiento”.*<sup>18</sup>

Esta concepción del discurso social ya habrá sido trabajada en el espacio de Educación no formal y ámbitos culturales de cuarto año, lo cual permitirá a las y los estudiantes avanzar en el estudio de las condiciones de producción, circulación y recepción de los discursos, así como también en los instrumentos y métodos de análisis de la semiótica, tal como es concebida por autores como U. Eco:

*“La semiótica es la disciplina que estudia las relaciones entre el código y el mensaje, y entre el signo y el discurso. Algunos sostienen incluso que no puede existir una semiótica del signo si no se hace antes una semiótica del discurso.*

*En fin, más allá del signo definido teóricamente, existe el ciclo de la semiosis, la vida de la comunicación, y el uso y la interpretación que se hace de los signos; está la sociedad que utiliza los signos, para comunicar, para informar, para mentir, engañar, dominar y liberar”.*<sup>19</sup>

Y, especialmente, Pierre Guiraud:

*“La semiología es la ciencia que estudia los sistemas de signo: lenguas, códigos, señalizaciones, etc. De acuerdo con esta definición, la lengua sería una parte de la semiología. En realidad, se coincide generalmente en reconocer al lenguaje un status privilegiado y autónomo que permite definir a la semiología como “el estudio de los sistemas de signos no lingüístico”, definición que adoptaremos aquí.*

*La semiología fue concebida por Ferdinand Saussure como “la ciencia que utiliza la vida de los signos en el seno de la vida social.*

*[...] Saussure destaca la función social del signo, Peirce su función lógica. Pero los dos aspectos están estrechamente vinculados y los términos **semiología** y **semiótica** denominan en la actualidad una misma disciplina, utilizando los europeos el primer término y los anglosajones el segundo”.*<sup>20</sup>

En realidad, tal como nos enseñara Michel Foucault, además de todos estos especialistas en semiología, el discurso es una práctica social, por lo tanto el título del espacio es casi redundante, pero separamos los términos a los fines de organización del espacio.

En este campo de la semiología, los procesos integradores de los conocimientos y saberes de las y los jóvenes podrán explayarse en un amplio abanico de problemáticas a considerar, ya que estamos rodeados de signos y además, obligados y obligadas a encontrarle sentido

<sup>18</sup> VERÓN, E. (1993). La semiosis social. Gedisa, Barcelona.

<sup>19</sup> ECO, U. (1994). Signo, Editorial Labor, Barcelona, p. 19

<sup>20</sup> GUIRAUD, P. (1994). La semiología, Sigli XXI, México, pp. 7-8.

a lo que pasa, a lo que nos pasa, a nuestras experiencias, así como a las relaciones que establecemos con el mundo, con los objetos y con los otros.

El análisis semiótico también habilitará a introducirnos en la consideración de las prácticas socioculturales. Definir el concepto de práctica social y cultural, es como definirlo todo. Podemos hacer el ejercicio, partiendo desde las aproximaciones de Mao Tse Tung:

*“El materialismo premarxista examinaba el problema del conocimiento al margen de la naturaleza social del hombre y de su desarrollo histórico, y por eso era incapaz de comprender la dependencia del conocimiento respecto a la práctica social, es decir, la dependencia del conocimiento respecto a la producción y a la lucha de clases. Ante todo, los marxistas consideran que la actividad del hombre en la producción es su actividad práctica más fundamental, la que determina todas sus demás actividades. El conocimiento del hombre depende principalmente de su actividad en la producción material; en el curso de ésta, el hombre va comprendiendo gradualmente los fenómenos, las propiedades y las leyes de la naturaleza, así como las relaciones entre él mismo y la naturaleza, y, también a través de su actividad en la producción, va conociendo paulatinamente y en diverso grado determinadas relaciones existentes entre los hombres. No es posible adquirir ninguno de estos conocimientos fuera de la actividad en la producción. [...] **A medida que continúa la práctica social, las cosas que en el curso de la práctica suscitan en el hombre sensaciones e impresiones, se presentan una y otra vez; entonces se produce en su cerebro un cambio repentino (un salto) en el proceso del conocimiento y surgen los conceptos. Los conceptos ya no constituyen reflejos de las apariencias de las cosas, de sus aspectos aislados y de sus conexiones externas, sino que captan las cosas en su esencia, en su conjunto y en sus conexiones internas. Entre el concepto y la sensación existe una diferencia no sólo cuantitativa sino también cualitativa. Continuando adelante, mediante el juicio y el razonamiento, se pueden sacar conclusiones lógicas”.**<sup>21</sup> (Los resaltados son nuestros).*

Esta concepción de la práctica social corresponde, obviamente a la que le acuerda el sentido común. Porque ciertamente, las sociedades humanas son conglomerados de intereses, conformados por hombres y mujeres, agentes sociales, y las condiciones materiales en las que viven, mundo de los objetos. En el establecimiento de las relaciones entre estos agentes sociales para organizarse en la producción de bienes materiales y simbólicos, ocurren todas esas prácticas sociales y culturales.

*“[...] Las prácticas sociales, al gestar, formar o mantener mujeres, hombres y condiciones materiales, proponen también su articulación y establecen de este modo las reglas del juego social, un juego siempre mediatizado por las propias condiciones objetivas, ya que sin ellas nunca sería posible”.*<sup>22</sup>

Sabiendo esto, será objeto de estudio las prácticas socioculturales que atraviesan las problemáticas y los conocimientos que planteamos en los diferentes ejes en los que se organiza este espacio curricular; porque la animación sociocultural surge como una aportación para el desarrollo integral de la persona dentro de un medio concreto. La cultura se entiende como algo vivo, en movimiento, no como una simple transmisión de tradiciones, y el individuo participa en la construcción de esa cultura que no le es ajena, desde su propia creatividad personal.

---

<sup>21</sup> MAO TSE-TUNG (1968). SOBRE LA PRÁCTICA. De Obras Escogidas de Mao Tse-tung EDICIONES EN LENGUAS EXTRANJERAS PEKIN 1968 Primera edición 1968 Tomo I, pp. 317-32.

<sup>22</sup> AA:VV: (1996). “Teoría de las prácticas sociales”. En Complutum Extra, 6 (II), pp. 35-48.

## **Propósitos**

- ✓ Lograr la efectiva alfabetización en el desciframiento de los discursos sociales para permitir la comprensión de las relaciones de poder implicadas en la organización social y cultural.
- ✓ Analizar el acontecer de lo que ocurre en el presente y de aquello que lo antecedió en el pasado más o menos reciente, para obtener una visión comprensiva de los intereses que actúan en las relaciones y prácticas sociales.
- ✓ Avanzar en la producción de proyectos personales y colectivos que tomen en cuenta los conocimientos y saberes adquiridos durante la escolaridad obligatoria, para alentar su mejor inserción en sus trayectos futuros de vida.
- ✓ Gestionar constructiva y colectivamente la comprensión de las problemáticas de la diversidad sociocultural y las experiencias históricas que nos toca vivir, para traducirlas en propuestas prácticas de acción futura.
- ✓ Utilizar los diversos recursos mediáticos y audiovisuales (películas, programas radiales, debates públicos, actos culturales), así como la participación en acontecimientos de la vida política y pública (manifestaciones, movilizaciones, sesiones de concejos municipales y legislaturas) que permitan a las y los estudiantes la experiencia directa en el acontecer sociopolítico y cultural de sus comunidades.

## **Eje organizador**

### **Discursos y prácticas socioculturales en el mundo actual**

## **Ejes temáticos y saberes incluidos**

<p>Eje I: La semiología (La "lectura del mundo" a través de los múltiples sistemas de signos)</p>	<p>Análisis semiótico de la actualidad en el espacio de nuestras vidas cotidianas.</p> <p>Análisis de los discursos mediáticos y del impacto de las TIC's en los fenómenos socioculturales.</p> <p>La estética en las culturas juveniles.</p> <p>Estrategias para transitar el "desencanto": la juventud frente a la inseguridad y la justicia.</p>
<p>Eje II: Problemas y prácticas sociales en Latinoamérica (Comprensión de los procesos sociales en el tiempo y en el espacio)</p>	<p>Memoria activa y construcción de identidades posdictatoriales en Latinoamérica.</p> <p>Pobreza y desarrollo. Economía del Trabajo en el industrialismo tardío. El modelo argentino actual y su inserción en la división internacional del trabajo.</p> <p>Los nuevos organismos supraestatales en el continente: MERCOSUR, UNASUR y sus efectos en la profundización de la democracia, en la integración económica y cultural y la participación ciudadana en Latinoamérica.</p>

<p>Eje III: Prácticas de promoción y animación sociocultural (Responsabilidad individual y colectiva en generar mejores condiciones de vida).</p>	<p>El paradigma de la ecología. La educación ambiental. Acciones comunitarias.</p> <p>Participación ciudadana en la elaboración y gestión de proyectos de políticas públicas locales.</p>
---	---

### **Lineamientos de acreditación**

- ✓ Integrar conocimientos y saberes que provienen de diferentes campos disciplinares en el análisis de las problemáticas y en la formulación de interpretaciones y evaluaciones sobre las mismas.
- ✓ Desarrollar descripciones sensibles y densas sobre los discursos sociales que permitan dar cuenta de las observaciones e interpretaciones realizadas.
- ✓ Desarrollar la capacidad discursiva –oral y escrita- coherente e integradora de conceptos provenientes de diferentes disciplinas.
- ✓ Reconocer posibles demandas de sectores sociales en función de proyectos de promoción sociocultural.
- ✓ Proponer posibles acciones para la conservación del patrimonio sociocultural de su comunidad.
- ✓ Desnaturalizar los fenómenos que provocan las desigualdades ilegítimas como la pobreza y la exclusión.
- ✓ Reconocer las consecuencias, potencialidades y limitaciones de la inserción de Argentina en los pactos regionales y en la profundización de la democracia.

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

### **Fundamentación**

Como su nombre lo indica, en este espacio las y los estudiantes se abocarán al diseño, planificación y ejecución de proyectos de investigación que contemplen su inserción comunitaria. Estos proyectos podrán tener origen en las problemáticas que se estudian en el espacio anterior, pero acotadas a un aspecto de la realidad local.

El proyecto de investigación deberá ser elaborado tomando en cuenta la formulación de propósitos específicos que recuperen los fragmentos de saber construidos en espacios de integración de las ciencias sociales. Esto permitirá las relaciones interpersonales necesarias para que el sujeto poseedor del saber disciplinar pueda interactuar con otros sujetos en la construcción del discurso interdisciplinar. El saber interdisciplinar será el resultado de esta interrelación.

Definir qué es un problema de investigación, lo que sería la tarea que sigue en el proceso, constituye el núcleo duro del proyecto. Se trata de una tarea ardua y difícil, nunca totalmente

definida al principio ni durante el proceso de investigación, sujeta a debate y confrontación con los resultados que se van obteniendo a través del trabajo de campo. Este debate lleva a la reconstrucción de saberes e ideas previas, para permitir la focalización en lo que se trata de observar, analizar e interpretar. Por ello, es importante que la problemática a ser investigada sea definida lo más claramente posible.

En síntesis, en este espacio se desplegarán los instrumentos para la elaboración de proyectos de investigación: formulación de hipótesis, determinación del objeto de estudio, de la población a ser incluida, de los criterios de análisis, de las herramientas para el trabajo de campo, etc., así como para la exposición de sus resultados. Pretendemos que estos proyectos sean conocidos y apropiados, no sólo por las y los estudiantes, sino también por la comunidad de inserción, incluyendo los diferentes niveles de los poderes públicos, de manera de legitimar la participación de las y los jóvenes y el reconocimiento por los aportes resultantes de esta tarea.

Por otra parte, en este espacio se organizará el dictado de tres seminarios epistemológicos sobre temáticas que aporten a la realización de los proyectos de investigación. En este sentido, podemos sugerir, a título de ejemplo solamente, los siguientes ejes problemáticos para dichos seminarios

- ✓ La investigación en Ciencias Sociales, métodos cuantitativos y cualitativos, herramientas y características de las condiciones del trabajo de campo.
- ✓ Las dimensiones ideológicas, de sentido y de poder implicadas en los discursos y prácticas sociales.
- ✓ La epistemología de los movimientos feministas y de los pueblos originarios.
- ✓ Las diferentes pobrezas en la historia latinoamericana del siglo XX.
- ✓ Procesos de industrialización por sustitución de importaciones en América Latina y en Egipto, Argelia y Libia durante las décadas de los 60' y 70': la influencia del paradigma de la CEPAL.
- ✓ Los derechos humanos a la luz de las teorías de la seguridad nacional y la seguridad ciudadana en el continente latinoamericano.

### ***Propósitos***

- ✓ Crear las oportunidades, los espacios y momentos de participación real de las y los estudiantes en la vida cotidiana de sus comunidades, para estimular la formulación de proyectos e instancias para la acción social, política y cultural.
- ✓ Aplicar los métodos de análisis y de planificación de proyectos tendientes a modificar de alguna manera los procesos sociales en curso.
- ✓ Formular proyectos de vida personales y colectivos que puedan traducirse en sus futuros, al incorporarse como miembros de pleno derecho en la sociedad a la que pertenecen.
- ✓ Estimular las iniciativas de largo aliento de los futuros egresados tendientes a la ampliación de los derechos políticos, sociales, culturales y económicos de la sociedad democrática.

- ✓ Estimular el cultivo de la memoria activa, del buen gusto ético y estético, de sentimientos de colaboración, que conduzcan al enriquecimiento de las relaciones con los otros en la vida en común.

### ***Nodos interdisciplinarios***

Los saberes interdisciplinarios deberían concretarse en la consideración de proyectos de investigación que incidan en problemáticas tales como:

- ✓ la determinación del costo real de la canasta básica en cada localidad (sociología, economía, antropología);
- ✓ el estudio de las condiciones y medio ambiente de trabajo de sectores de trabajadores y su relación con las condiciones de vida (sociología, antropología, semiología, economía);
- ✓ el desarrollo del artesanado (semiología, prácticas culturales, antropología, economía);
- ✓ la inserción de proyectos locales en la economía globalizada; habitantes y trabajos en la nueva ruralidad (economía, sociología, prácticas culturales, antropología, problemáticas espacio-temporales);
- ✓ las identidades culturales presentes en la vida social, cultural y política de la localidad (semiología, prácticas culturales, antropología);
- ✓ la reconstrucción del pasado reciente y no tanto en cada lugar (semiología, antropología, problemáticas espacio-temporales);
- ✓ el registro gráfico y documentado de las transformaciones territoriales ocurridas en el lugar (semiología, problemáticas espacio-temporales);
- ✓ los efectos de las TIC's en la vida cotidiana de la localidad (semiología, sociología, economía, antropología);
- ✓ las posibilidades y la existencia de proyectos de economía social en el lugar (economía y sociología);
- ✓ la producción cultural y los medios en cada localidad (educación no formal, prácticas socioculturales, semiología);
- ✓ la semiología de las señales urbanas (antropología, problemáticas espacio-temporales);
- ✓ las tensiones políticas en la gestión del gobierno local (economía, sociología, antropología, prácticas socioculturales);
- ✓ las políticas públicas y privadas tendientes a superar la pobreza y el desempleo (prácticas socioculturales, semiología, economía); etc.

Tanto las problemáticas, como la combinación de campos del conocimiento son a título ilustrativo y de ninguna manera taxativos.

## **Lineamientos de acreditación**

- ✓ Comunicar los resultados obtenidos en las investigaciones en una forma accesible y comprensible para informar a diferentes públicos acerca de los fenómenos estudiados.
- ✓ Manifiestar el dominio conceptual sobre los saberes desarrollados, valorando el rigor con el cual fueron construidos socialmente para la explicación de fenómenos sociales.
- ✓ Reconocer la presencia de los fenómenos sociales y culturales en el entorno, comprendiendo algunas de las múltiples situaciones que pueden interpretarse a partir de los estudios de caso, para actuar como sujetos comprometidamente con el devenir de su sociedad.
- ✓ Aplicar los fundamentos de comprensión de fenómenos sociales, fortaleciendo su compromiso ciudadano en la construcción de un futuro sostenible de la democracia.
- ✓ Valorar la formación en Ciencias Sociales, mediante el reconocimiento de las posibilidades de intervención ciudadana fundamentada, propiciando la elección de un modelo de vida acorde con su ideología.
- ✓ Demostrar una postura frente a los problemas sociales, culturales, políticos y económicos y del desarrollo en su globalidad, teniendo en cuenta las repercusiones a corto, medio y largo plazo tanto para la comunidad como para el conjunto de la humanidad y nuestro planeta.

## **Bibliografía**

1. AAVV (2005). Crisis de las Ciencias Sociales de la Argentina en Crisis. Consejo de Decanos, Facultades de Ciencias Sociales y Humanas. Prometeo, Buenos Aires.
2. AA.VV. (1993). Grandes metrópolis de América Latina. Fundación Memorial de América Latina y Fondo de Cultura Económica. San Pablo.
3. AGAMBEN, G. (2004). Estado de excepción. Adriana Hidalgo, Buenos Aires
4. ANDERSON, B. (1993) Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. Fondo de Cultura Económica. México.
5. ANSALDI, W. (2004). Calidoscopio latinoamericano. Imágenes. Historia para un debate pendiente. Ariel. Buenos Aires.
6. ----- (2006). La democracia en América Latina. Un barco a la deriva. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
7. ARGUMEDO, A. (2004). Los Silencios y las Voces en América Latina- Ediciones Colihue. Argentina.
8. ----- (1984). Conciencia popular y conciencia enajenada, en Ción y cultura popular. CLACSO. Buenos Aires.
9. ARGUEDAS, J. M. (1976) Señores e indios. Acerca de la cultura quechua. ARCA/CALICANTO. Buenos Aires. .
10. AROMÍ, Anna (2004). "*Juventud, divino tesoro*" Versión en castellano del *rebond* para el dossier de Terre du Cien, Barcelona. Disponible en <http://www.scb-icf.net/nodus/103JuventudDivinoTesoro.htm>
11. ARONSKIND, R. (2008). Controversias y debates en el pensamiento económico argentino. Biblioteca Nacional/UNGS, Buenos Aires.

12. BAUDRILLARD, J. (1997). Crítica de la economía política del signo. Siglo XXI, México
13. ----- (1992). El sistema de los objetos. Siglo XXI. México.
14. BAUMAN, Z. (2005). Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Gedisa Editorial. Barcelona.
15. ----- (2009). Múltiples culturas, una sola humanidad. Serie dixit. Argentina, 2009.
16. BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (Coord.). (1997) Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Editorial Horsori. Barcelona,
17. BOLTON, P. y equipo (2006). Educación y vulnerabilidad. Stella/CELADEC/La Crujía. Buenos Aires.
18. BOURDIEU, P. (2000). *Doxa y vida cotidiana*. Diálogo entre P. Bourdieu y T. Eagleton. NEW LEFT REVIEW N° 0: PENSAMIENTO CRÍTICO CONTRA LA DOMINACIÓN, Ediciones Akal, Madrid, p. 227.
19. BOURDIEU, P. (2005). Capital Cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI, Buenos Aires.
20. BOURDIEU, P. y BOLTANSKI, L. (2009). La producción de la ideología dominante, Nueva Visión, Buenos Aires.
21. BOURDIEU, P. (2002). Pensamiento y acción. Del Zorzal, Buenos Aires.
22. BRAILOVSKY, A. E. y FOGUELMAN, D. (1991) "*Memoria Verde*". Historia ecológica de la Argentina. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.
23. BRAILOVSKY, A. E. (2006). "*Historia ecológica de Iberoamérica*" De los mayas al quijote. Ediciones KAICRON. Buenos Aires.
24. BUTLER, J., LACLAU, E. Y ZIZEK, S. (2004). Contingencia, hegemonía, universalidad. FCE, Buenos Aires.
25. CANCLINI GARCÍA, N. (1987) Políticas Culturales en América Latina. Grijalbo, México,
26. ----- (1998) ¿Reconstruir lo popular? en Seminario sobre Cultura popular: un balance interdisciplinario. Buenos Aires. Instituto Nacional de Antropología. Buenos Aires.
27. CARBONELL SEBARROJA, J. (2008). Una educación para mañana. Octaedro, Madrid.
28. CARR, W. y KEMMIS, S. (1991). "Teoría crítica de la enseñanza". Martínez Roca, Barcelona 1988; Orlando Fals Borda y otros: "Acción y conocimiento". Cinep, Bogotá.
29. CASTEL, R. (2010). El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo. FCE, Buenos Aires.
30. CORAGGIO, J. L. (1995). Desarrollo Humano, Economía Popular y Educación, AIQUE, Buenos Aires.
31. CORAGGIO, J. L. (2004). La gente o el capital. Desarrollo local y economía del trabajo. Espacio, Buenos Aires-
32. COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (2008). Pedagogía del aburrido. Paidós, Buenos Aires.
33. CULLEN, C. (2000). Críticas de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Paidós, Buenos Aires., p.152.
34. DEL CUETO, C. y LUZZI, M. (2008). Rompecabezas. Transformaciones en la estructura social argentina (1983-2008). Biblioteca Nacional/UNGS, Buenos Aires.
35. DEJOURS, Ch. (1992). *A loucura do trabalho*. Cortez, Sao Paulo.
36. DÍAZ, R. y ALONSO, G. (2004). Construcción de espacios interculturales. Miño y Dávila, Buenos Aires.
37. DILTHEY, W: (1980). Introducción a las ciencias del espíritu. Alianza, Madrid.
38. ECO, U. (1994). Signo. Editorial Labor, Barcelona.
39. EROLES, C. (2008). Familia, democracia y vida cotidiana. La (s) familia (s) en la gestación de movimientos sociales. Espacio Editorial. Buenos Aires.
40. ESPOSITO, R. (2003). Comunitas. Origen y destino de la comunidad. Amorrortu. Buenos Aires.

41. FALAPPA, F. y ANDRENACCI, L. (2009). La política social de la Argentina democrática (1983-2008). Biblioteca Nacional/UNGS, Buenos Aires.
42. FERNÁNDEZ CASO, M. V. (Coord.).(2007). Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Editorial Biblos. Buenos Aires, 2007.
43. FERRER, A. (1994) Historia de la Globalización, orígenes del orden económico mundial. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires,
44. ----- (1996) Historia de la Globalización II. La revolución Industrial y el Segundo orden mundial. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
45. FOUCAULT, M. (1972). La arqueología del saber y el discurso del lenguaje, Siglo XXI, México.
46. FOUCAULT, M. (2006). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI, Buenos Aires.
47. FOUREZ, G. y otros (1997). Saber sobre nuestros saberes. Un léxico epistemológico para la enseñanza. Colihue, Buenos Aires.
48. FREIRE, P. y MACEDO, D. (1987). Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Paidós, Buenos Aires.
49. FREIRE, P. (2007). Pedagogía de la Tolerancia. FCE, Buenos Aires.
50. FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2005). Educar: ese acto político. Del estante, Buenos Aires.
51. GARCÍA DELGADO, D. (1989).Raíces cuestionadas: la tradición popular y la democracia. Centro Editor de América Latina. Biblioteca Política Argentina N° 245/246. Buenos Aires.
52. GARCÍA DELGADO, D. (2000). "El futuro del Estado-nación en la transición a la sociedad global", en Revista internacional de Presupuesto Público, año 27, N° 43. Buenos Aires.
53. GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1969) La soledad en América Latina. Sudamericana. Buenos Aires.
54. GEERTZ, C. (1989). La interpretación de las culturas. Gedisa, Barcelona,
55. GIDDENS, A. (1996). La construcción de la sociedad, Amorrortu, Buenos Aires.
56. ----- (1993). Consecuencias de la modernidad. Alianza Universidad. Madrid,
57. GRAMSCI, A. (2010). Cartas a sus hijos desde la cárcel. Losada, Buenos Aires.
58. GRIMSON, A. (2000) Fronteras, naciones e identidades. CICCUS – La Crujía. Buenos Aires. 2000.
59. GUIRAUD. P. (1994). La semiología. Siglo XXI, México.
60. IBÁÑEZ, E. (2008). Las teorías del caos, la complejidad y los sistemas. Homosapiens, Rosario.
61. IBÁÑEZ, J. (1998). Nuevos avances en la investigación social. Proyecto A, Barcelona.
62. INSAURRALDE, M. (coordinadora) (2009). Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas. Noveduc. Buenos Aires.
63. JACQUINOT, G. (1996). La escuela frente a las pantallas. AIQUE, Buenos Aires.
64. JELIN, E. (comp.) (2003). Más allá de la Nación: las escalas múltiples de los movimientos sociales. Libros del Zorzal. Buenos Aires.
65. KAPLAN, C. (2008). Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino. Colihue, Buenos Aires
66. KHUN, T. (1972). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica. México
67. KRICHESKY, G. y BENCHIMOL, K. (2008). La educación argentina en democracia. Cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada. Biblioteca Nacional/UNGS, Buenos Aires.
68. KOHAN, W. (compilador) (2008). Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia. Noveduc, Buenos Aires.
69. KUSCH, R. (1999). América Profunda. Biblio, Buenos Aires
70. LACLAU, E. (1996). Emancipación y diferencia. Ariel, Buenos Aires.

71. LANDER, E. (editor) (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, UNESCO/Faces UCV. Caracas
72. LANDER, E. y GONZÁLEZ, J. D.(1996) La democracia en las Ciencias Sociales latinoamericanas contemporáneas. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Central de Venezuela. Inst. Autónomo Nacional. Caracas.
73. LARROSA, J. (2000). Pedagogía profana. Noveduc. Buenos Aires.
74. LEWKOWICZ, I. (2004). Pensar sin Estado. Paidós, Buenos Aires.
75. LOZANO, C. (compilador) (2000). Democracia, Estado y Desigualdad. Eudeba/CTA, Buenos Aires.
76. MAFFESOLI, M. (2005). La transfiguración de lo político. La tribalización del mundo posmoderno. Harder, México.
77. MAIMONE, M. C. y EDELSTEIN, P. Acerca de la dignidad en el proceso educativo. Didáctica e identidades culturales. Stella/La Crujía, Buenos Aires.
78. MARGULIS, M. y URRESTI, M. (1999). La segregación negada. Cultura y discriminación social. Biblos. Buenos Aires.
79. MEIRIEU, PH. (2006). *El significado de educar en un mundo sin referencias*, Conferencia dictada el martes 27 de junio de 2006 en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Pizzurno 935. Institutos de Formación Docente. Desgrabación de la traducción simultánea
80. MINGO, G. (Directora). (2006). Pobreza urbana: discursos y sujetos. Espacio Editorial. Buenos Aires.
81. MORÍN, E. (1996). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona.
82. ----- (1996). Por una reforma del pensamiento. En Correo de la Unesco, París.
83. MORSE, R. y HARDOY, J. (comp.) (1985) Cultura urbana latinoamericana. CLACSO. Buenos Aires.
84. NANCY, J. L. (2010). Justo imposible. Breve conferencia acerca de lo que es justo o injusto. Proteus, Barcelona.
85. NUSSBAUM, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz, Uruguay.
86. ORTEGA VALCÁRCEL, J. (2004). Los horizontes de la geografía. Teoría de la geografía. Editorial Ariel. Barcelona, 2004.
87. PAGÉS, J. y SANTIESTEBAN, A. (2008) "Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica". In Jara, M.A. (Coord.): Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas. EDUCO Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, 2008.
88. PERALTA, D. A. (2009). De ángeles torpes, demonios, criminales. Prensa y derechos humanos desde 1984. Biblioteca Nacional/UNGS, Buenos Aires.
89. PRIGOGINE, I., MORÍN, E. y otros: (1996). Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Paidos, Buenos Aires.
90. PRIGOGINE, I. (1997). ¿Tan sólo una ilusión?, Matemas, Barcelona.
91. PUIGGRÓS. A. (1998). La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. Miño y Dávila, Buenos Aires.
92. QUINTAR, J. y GABETTA, C. (2010). Pensar la Nación. Conferencias del Bicentenario. Le Monde Diplomatique, Buenos Aires.
93. RAMA, Á. (1994). Las máscaras democráticas del modernismo. Arca. Montevideo.
94. RAUBER, I. (2003) Movimientos Sociales y representación política. Pasado y presente. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires. 2003.
95. REGUILLO, R. (2000). Estrategias del desencanto. Emergencia de culturas juveniles. Norma, Bogotá.
96. ROBERTS, B. (1980). Ciudades de campesinos. La economía política de la urbanización en el Tercer Mundo. Editorial Siglo XXI. México.
97. ROMERO, J. L. (2001). Latinoamérica, las ciudades y las ideas. Editorial. Siglo XXI, Buenos Aires. 2001.
98. RICOEUR, P. (1996). Sí mismo como otro- Siglo XXI, Buenos Aires.

99. REDONDO, P. (2004). Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Paidós, Buenos Aires.
100. ROTKER, S. (Editora) (2000). Ciudadanías del miedo, Rutgers/Nueva Sociedad, Caracas
101. SABINO, J. P. (2010). Educación, subjetividad y adolescencia. La Crujía, Buenos Aires.
102. SANTOS, M. (2002). *O país destorcido*. Publifolha, Sao Paulo.
103. ----- (1996) A Natureza do Espaço, Técnica e Tempo, Razao e Emocao. Hucitec. Sao Paulo,
104. SASSONE, S. (2000). La migración internacional en América Latina en el nuevo milenio. International Sociological Research Committee 31. Sociology of Migration. Universidad de Buenos Aires, Conferencia. Seminario de Buenos Aires. 2, 3 y 4 de noviembre.
105. SENNETT, R. (2000). La corrosión del carácter. Anagrama, Barcelona.
106. SENNETT, R. (2006). La cultura del nuevo capitalismo. Anagrama, Barcelona.
107. SEOANE, J. (comp.). (2003). Movimientos sociales y conflictos en América Latina. CLACSO. Buenos Aires. 2003.
108. SVARZMAN, J. (2000). Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana. Noveduc, Sao Paulo.
109. SOUSA SANTOS. B. (2010). Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur. Antropofagia, Buenos Aires
110. SOUTHWELL, M. (2010). Clase 6: Escuela y futuro: interpelaciones fallidas Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas
111. STEINER. G. (2009). Diez posibles razones para la tristeza del pensamiento, FCE, México.
112. TÉLLEZ, G. (2002). Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá,
113. TÉLLEZ, M. (compiladora) (2000). Repensando la educación en nuestros tiempos. Noveduc, Buenos Aires.
114. TORRES, R. M. (2006). Derecho a la Educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. Documento, [www.fronesis.org](http://www.fronesis.org)
115. TORRES, R. M. (2001) Documentos de consultas pasadas. Participación Ciudadana y Educación. Una Mirada Amplia y 20 Experiencias en América Latina.
116. TOZZI, M. (2008). Pensar por sí mismo. Editorial Popular, Madrid.
117. TREPAT, C y COMES. (1998) Fundamentos teóricos para una didáctica de las Ciencias Sociales. Edit. Grao. Barcelona.
118. VERÓN, E. (1993). La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad. Gedisa, Barcelona.
119. WALLERSTEIN, I. y otros. (1998). Abrir las Ciencias Sociales. Editorial Siglo XXI, México.
120. WALLERSTEIN, I. (2006). Las incertidumbres del saber. Gedisa, Barcelona.
121. WALLERSTEIN, I. (2002). Un mundo incierto. Del Zorzal, Buenos Aires.
122. WEBER, M. (1977). Economía y sociedad. Fondo de Cultura Económica, México.
123. WEIL, S. (2010). La condición obrera. El cuenco de plata. Buenos Aires
124. YEHUDA, E. (1984). La ciencia como sistema cultural. En Revista Colombiana de Epistemología, Vol. III, Bogotá.
125. ZIEGLER, J. (2003). Los nuevos amos del mundo. Destino. Madrid
126. ZIZEK, S. (2004). La revolución blanda. ATUEL/Parusía, Buenos Aires.

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

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

*Obras completas de Platón.*

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

*Edgar Morin.*

### **1. Fundamentación**

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

El hecho de reconocer y aceptar que la escuela está vinculada con la sociedad en que vivimos, implica relacionar escuela con la Orientación Vocacional<sup>23</sup>.

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

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

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

En el mencionado taller, se incluye a los alumnos como protagonistas de su formación, acompañados por un coordinador especializado; se privilegian todas las dimensiones del aprendizaje: se estimula lo cognitivo y se propician experiencias que exigen poner en relación el intelecto, la emoción y la acción, apuntando a una formación integral del alumno.<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Rascovan, Sergio E. “Orientación Vocacional: una perspectiva crítica”. 1era edición. Paidós. Buenos Aires. 2005.

<sup>24</sup> Ministerio de Educación-Consejo Provincial de Educación-Provincia de Río Negro. Transformación de la escuela secundaria rionegrina. Diseño Curricular del Ciclo Orientado de los Bachilleratos con Orientación.

El ámbito del espacio curricular facilita la elaboración de obstáculos singulares y colectivos que encierran (...) “procesos de desarrollo de autonomía y de inserción responsable de los jóvenes en las instituciones educativas”<sup>25</sup>

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

De acuerdo con Rascovan<sup>26</sup>, “Al finalizar la escuela se juega como pocas veces antes en la vida qué hacer. Sin embargo la pregunta de qué hacer en el futuro no surge por primera vez en este momento. Se viene madurando desde hace mucho. Lo propio de esta etapa es que ahora cobra más intensidad. Es un momento de decisión. Todos los jóvenes que finalizan su escolaridad pasan por este momento de decisión, aunque no todos de la misma manera. Cada uno tiene su forma particular de transitarlo.”

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

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

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

(...) “El significado de trabajo es un constructo socio-histórico dinámico que está determinado por los cambios y las experiencias que los sujetos vivencian en el contexto y, por lo tanto, es una representación que los individuos van desarrollando antes y durante el proceso de socialización para y en el trabajo”<sup>27</sup>

(...) “Los distintos itinerarios que se van construyendo son las respuestas activas que los jóvenes van estructurando ante un contexto caracterizado por la mutabilidad, lo imprevisible y la falta de parámetros fijos sobre los cuales trazar proyectos”<sup>28</sup>

---

<sup>25</sup> “Juventudes y Adolescencias en la escuela secundaria”. Caracterización del alumno. Urresti, Marcelo en Diseño Curricular Ciclo Básico de la escuela secundaria rionegrina. Ministerio de educación.

<sup>26</sup> Rascovan, Sergio. “Los Jóvenes y el Futuro. ¿Y después de la escuela...qué?. Programa de Orientación para la transición al mundo adulto”. Editorial Psicoteca. Buenos Aires. Marzo 2000.

<sup>27</sup> Grimberg.S. “El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares” U.N.S.A.M. 2003 en Langer.E.D. “Los estudiantes del Nivel medio frente a los condicionamientos del contexto de exclusión y marginación socio-laboral” en “Juventud, educación y trabajo: debates en orientación vocacional. Escuela media y trayectos futuros”. Noveduc. 2004.

<sup>28</sup> Aisenson, D. Y Colb “Las transiciones y los proyectos de los jóvenes construyendo trayectorias educacionales y de trabajo”. en “Creando proyectos en tiempos de incertidumbre. Desarrollos teóricos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“La palabra vocación desde su etimología abre a dos acepciones posibles: un llamado que se hace desde el exterior, desde afuera del sujeto y otro llamado interno, como una voz interior que impulsa al sujeto hacia determinados lugares, actividades, ocupaciones. La vocación se construye a lo largo de la vida. Y esa construcción tiene que ver con determinadas inclinaciones y potencialidades de la persona; con el conjunto de experiencia que va desarrollando en su vida social”.<sup>29</sup>

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

---

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

<sup>29</sup> Rascovan, S. “Los Jóvenes y el futuro...” Obs.Cit.

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

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

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

Como ser constructor de su propio proyecto lo llena tanto de alegrías como de angustias, “La pregunta a contestar ahora que los jóvenes están terminando la escuela no es qué harán el resto de sus vidas, sino qué tendrían ganas de hacer en la vida y por dónde quieren empezar”<sup>30</sup>.

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

Para el taller de alumnos se ha decidido adherir a un **Marco Teórico** fundado dentro de las disciplinas “*Psicología*”, “*Pedagogía*” y “*Sociología*”. Integrando aportes del *Psicoanálisis* y de la *Psicología Social*. Un Marco Teórico que se inscribe en el **Paradigma de la Complejidad**<sup>31</sup>

En relación con la concepción epistemológica que sustenta la propuesta curricular del taller de alumnos, Sergio Rascovan <sup>32</sup> expresa que en el campo de lo vocacional pueden distinguirse las siguientes dimensiones: el **sujeto que elige** -dimensión subjetiva-, y los **objetos a elegir y el contexto** en el que dicha relación se produce -dimensión social-. Intervenir desde un **paradigma de la complejidad** sobre los problemas vocacionales, implica no reducirlos a sólo una de sus dimensiones; para ello se hace necesario pensar con criterio transdisciplinario. Es decir, ninguna disciplina por sí sola podrá abarcar la complejidad del campo.

---

<sup>30</sup>Rascovan, S. “Los Jóvenes y el futuro...” Ob. Cit.

<sup>31</sup>“El paradigma de complejidad provendrá del conjunto de nuevos conceptos, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos y de nuevas reflexiones que van a conectarse y reunirse (...) los principios del pensamiento complejo, entonces, serán necesariamente los principios de distinción, conjunción e implicación(...)Vamos a reunir LO Uno y lo Múltiple, los uniremos, pero lo Uno no se disolverá en lo múltiple y lo Múltiple será, así mismo, parte de lo Uno. El principio de la complejidad, de alguna manera se fundará sobre la predominancia de la conjunción compleja. Pero, también allí, creo que es una tarea cultural, histórica, profunda y múltiple (...) si tenemos sentido de la complejidad tenemos sentido de la solidaridad más aún, tenemos sentido del carácter multidimensional de toda realidad (...) la conciencia de la multidimensionalidad nos lleva a la idea de que toda visión unidimensional, toda visión especializada, parcial, es pobre. Es necesario que sea religada a otras dimensiones; de allí la creencia de que podemos identificar la complejidad con la completud (...) pero, en otro sentido, la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad” Edgar Morin *Introducción al pensamiento complejo. Parte 3. Editorial Gedisa. Barcelona.2007.*

<sup>32</sup> Rascovan, Sergio. “Orientación Vocacional: una perspectiva crítica”. 1era edición. Buenos Aires. Paidós. 2005.

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

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

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

Intervenir pedagógicamente quiere decir promover procesos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la comprensión de la nueva realidad social. Los profundos cambios tecnológicos y económicos han obligado a cada país a repensar ideas políticas y sociales sostenidas desde hace muchos años. Asimismo, los ha llevado a analizar los efectos de la metamorfosis de la cuestión social<sup>33</sup> (Castel, 1997), cuyo epicentro se encuentra en el mundo del trabajo y en los procesos de exclusión social y crecimiento de la pobreza.

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

En forma exhaustiva, Claudia Messing<sup>34</sup> postula la existencia de estas otras cualidades en los jóvenes que experimentan estas “transformaciones de la subjetividad”: la insatisfacción, la desconexión emocional de sí mismo, del mundo externo, y la dificultad por interesarse y comprometerse. Observa, además, falta de esperanza, retroceso en los afectos significativos, exacerbación individualista, estados depresivos y fuertes sensaciones de insatisfacción y vacío, contrarrestados con la necesidad de experiencias fuertes, activas o violentas.

Ana María Fernández<sup>35</sup> insiste en evitar todo psicologismo en el análisis de la subjetividad. Reconoce el valor del psicoanálisis desde lo disciplinario, pero sostiene la necesidad de efectuar un abordaje de la subjetividad desde la **complejidad** y, por lo tanto, con un criterio **transdisciplinario**.

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

---

<sup>33</sup> Castel, R. “La Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado”.

<sup>34</sup> Messing, C. “Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares”. Primera edición. Buenos Aires. Edit. Noveduc. 2007.

<sup>35</sup> Fernández, A.M. “Las lógicas colectivas, imaginarios, cuerpos y multiplicidades”. Buenos Aires. Editorial. Biblos. 2007.

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

El concepto de subjetividad permite integrar lo único y lo diferente, la estructura y el acontecimiento, lo individual y lo social, lo público y lo privado. Por ello, se prefiere hablar de subjetividad antes que de identidad.<sup>36</sup>

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

(...) “Los avances del conocimiento en las Ciencias Sociales en general, particularmente de la sociología crítica, la psicología dinámica y las teorías cognitivas, permiten un mejor esclarecimiento y facilitan una “lectura” profunda de la realidad (...) la praxis orientadora se ocupará de acompañar al joven en la construcción de alternativas, en las trayectorias posibles de su desarrollo vital”.<sup>37</sup>

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

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

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

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

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

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

---

<sup>36</sup> Cibeira, A.S. “Definiciones e incertidumbre. Los jóvenes en tiempos de múltiples transformaciones” Cap.Nº1 en “Jóvenes, crisis y saberes: orientación vocacional ocupacional en la escuela, la universidad y el hospital” Cibeira, A.S y Barberis, M.(Coords). Buenos Aires. Noveduc. 2009.

<sup>37</sup> Romero González. H.G. “Problemáticas y alternativas en orientación vocacional en Juventud, educación y trabajo. Obs.cit.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los integrantes del taller constituyen un segmento social que, por su edad y etapa vital, idealiza y busca cambiar las cosas. Las acciones de los jóvenes no están enteramente determinadas desde afuera, sino que dependen de la capacidad de imaginar futuros diferentes y mejores que el presente. No están en tránsito hacia un futuro más o menos predecible o impredecible, y es intención de este espacio avanzar en procesos de desarrollo de autonomía y de inserción responsable de los jóvenes, en las instituciones educativas”.<sup>38</sup>

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

“Los adolescentes necesitan propuestas que incorporen el ejercicio de la palabra plena como condición para desarrollarse y devenir un sujeto responsable de sí y de sus actos ante los demás, de instituciones educativas que los incluyan y reconozcan como sujetos capaces de incorporarse activamente con su historia a la investigación, al análisis y evaluación de sus propios procesos de aprendizajes”.<sup>39</sup>

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

“Una escuela que incluya y reconozca a los sujetos de modo que la soledad se transforme en tiempo compartido de encuentro con sí mismo y de allí salir al encuentro de los otros, para que el aislamiento ceda el paso al reconocimiento y a relaciones profundamente significativas, para que la frustración no se establezca como condición permanente, sólo como momentos puntuales de todo proceso vital, creador, potente”.<sup>40</sup>

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

---

<sup>38</sup> Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina.

<sup>39</sup> Doltó, F y Doltó, C “Palabras para adolescentes”. Atlántida. Buenos Aires. 1996 en Diseño Curricular Ciclo Básico para la Escuela Secundaria Rionegrina.

<sup>40</sup> Obs.Cit.2. Diseño Curricular.

el siglo XX- acerca de un desarrollo progresivo en un mundo controlable, predecible y transparente.<sup>41</sup>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>41</sup> Enrique, S.J. “Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras. Capítulo 1 en “Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados: proyectos, expectativas y obstáculos”. Sergio Rascovan compilador. Primera Edición. Noveduc. Buenos Aires. 2010.

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

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

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

La coordinación de estos talleres es fundamental como sostén de encuadre que respalde la circulación de la palabra plena-que se conjuga siempre atravesada por la subjetividad-, para que el grupo pueda realizar su tarea y para que cada integrante realice la suya como parte del mismo proceso...”<sup>42</sup>

## **2. Encuadre Didáctico**

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

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

“El “aprender a aprender” debe ser un horizonte de referencia del trabajo didáctico y pedagógico del profesor. El constructivismo considera al alumno como centro de la

---

<sup>42</sup> Transformación de la escuela secundaria rionegrina Diseño Curricular del Ciclo Orientado de los Bachilleratos con Orientación.

enseñanza-aprendizaje, pero, en el ámbito del taller de alumnos se resalta que el hecho de que el alumno sea el centro de aprendizaje no implica que sea el “único” actor del proceso educativo: ello llevaría a desdibujar el rol del coordinador y la relación dialéctica del enseñar y el aprender.

“...Enseñar y aprender se dan dentro de un mismo marco de trabajo, configurando una situación en la que para entender las condiciones de operatividad de uno hay que hacer referencia al otro. Para entender lo que es enseñar, hay que hacer referencia al aprender y viceversa. El docente tradicional, al transmitir información lo hace de manera unidireccional: en la didáctica operativa la posibilidad de efectivizar el acto de enseñar sólo se da cuando se conocen las condiciones del aprender. Es una relación funcional, la relación se va organizando y modificando en el trabajo concreto, con los ajustes mutuos, por la complementariedad de roles que es la antinomia de la suplementariedad. Complementariedad: realizar junto con, suplementariedad: realizar en lugar del otro.”<sup>43</sup>

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

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

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

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

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

“...Un proceso es una secuencia de hechos, de acontecimientos donde hay: a) Una sucesión de contenidos, de experiencias, de situaciones. b) Una relación causal múltiple entre cada una de éstas, a veces observable como encadenamiento reconstruible secuencial, con relaciones de antecedente-consecuente. De causalidad no lineal sino pluricausal...”<sup>44</sup>.

Lo que sucede en el grupo se integra progresiva y multidimensionalmente (lo interno-externo-individuo-grupo-institución), vinculado con los espacios y tiempos del aprender. desde la concepción didáctica operativa que se desprende de la teoría y de las ideas o principios pedagógicos elaborados por Enrique Pichón Riviere, se propicia un encuadre 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

---

<sup>43</sup> Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal. Reproduc. De “Temas de Psicología Social”- N° extraordinario. Ediciones 5.

<sup>44</sup> Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal Ob. Cit.

metodología de esta didáctica posibilita desarrollar habilidades así como modificar actitudes. La didáctica como estrategia centrada en la resolución y remoción del obstáculo para el aprendizaje permite al estudiante adaptarse activamente a situaciones nuevas, y elaborar la resistencia al cambio y las defensas para una lectura de la realidad.

La Complejidad necesita una estrategia. Pero la estrategia se impone siempre que sobreviene lo inesperado o lo incierto, es decir, cuando aparece un problema importante. (...)” El pensamiento complejo no resuelve, en sí mismo, los problemas, pero constituye una ayuda para la estrategia que puede resolverlos”<sup>45</sup>.

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>45</sup> Morin, E. “Introducción al Pensamiento Complejo” Ob.Cit.

## **2.1. Propósitos**

“Los propósitos permiten tomar decisiones respecto a los contenidos y experiencias de aprendizaje. Constituyen el Qué, Cómo y Para qué del enseñar. Expresan un posicionamiento e intencionalidad de la tarea. Se los considera principios orientadores amplios y flexibles. El docente a cargo, en un marco integrador e interdisciplinar y centrado en el estudiante como sujeto protagonista del aprendizaje, podrá darle a través de estos propósitos, dirección y sentido al proceso educativo. Lleva implícita una postura y una intencionalidad que involucran y comprometen profundamente al docente en el proceso formativo”<sup>46</sup>

### **Propósitos del Taller**

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

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

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

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

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

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

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

-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.

---

<sup>46</sup> Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro

-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 valoraciones respecto de las experiencias que involucran la singularidad de cada uno.

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

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

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

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

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

-Propiciar la posibilidad de construir o inventar lugares para habitar, superando que el concepto de lo vocacional, como deseo de hacer, quede encapsulado en el trabajo-empleo.

Evitar que éste se entienda como actividad obligatoria a cambio de una remuneración, concepción que lleva a terminar ocupando lugares en la sociedad prescriptos por las industrias culturales con ofertas de modelos de forma de ser, hacer y tener.

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

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

## **2.2. Saberes**

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

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

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

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

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

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

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

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

### **2.3. Consideraciones Metodológicas**

El taller brinda un espacio que promueve el pasaje de una actitud pasiva receptiva con la que llega el alumno (“quiero que me hagan un test”), a una actitud reflexiva, activa, creadora, de encuentro consigo mismo y con los otros que conforman el grupo. Un espacio que tiende a romper estereotipos y que genera nuevos posicionamientos. Juan Hebert Elizalde y Ana María Rodríguez<sup>47</sup> conceptualizan de manera clara y concreta los procesos y las modificaciones que ocurren en el acontecer de un grupo de reflexión de Orientación Vocacional.

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

La conceptualización de **proyecto** implica una elaboración cognoscitiva del presente, en el que se entrama la percepción histórica de sí, las posibilidades y probabilidades, los condicionamientos y recursos para lograr el futuro deseado. El hecho de que sea una elaboración cognoscitiva implica alejarla de una libre expresión respecto de aspiraciones, deseos y sueños, desdibujados y tal vez inaccesibles.<sup>48</sup>

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

---

<sup>47</sup> “Crecer y aprender en tiempos de incertidumbres” en “Creando proyectos en tiempos de incertidumbres: desarrollos teóricos y técnicos en orientación vocacional ocupacional”. Elizalde, H. y Rodríguez, A. Comp. Psicolibros. 2002.

<sup>48</sup> Ilvento, M.C. “A las puertas del futuro: ¿Una cuestión de intención? Capítulo 4 en Ob. Cit.

Foladori expresa que el conflicto vocacional puede ser recién comprendido cuando es puesto en palabras y analizado por el grupo, que avanza en espiral hacia el esclarecimiento de sus obstáculos, favoreciendo la simbolización <sup>49</sup>.

### **Descripción del Taller**

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

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

Cada coordinador (y también cada estudiante) construirá como recurso didáctico un “portafolios”<sup>50</sup>, que contendrá evidencias de su actuación. El portafolio es una elección de documentos que reflejan la actuación y los productos alcanzados por el docente/estudiante durante su proceso de aprendizaje, dentro y fuera del aula. Para el docente, integra la planificación anual, semanal y los registros diarios respecto del acontecer grupal. Para el alumno, quien elige “qué material incluir dentro del portafolios”, comprende todo aquello que le permite registrar su *trayectoria* dentro del taller.

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

De esta forma se identifican dos tipos de portafolios: el del alumno y el del profesor.

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

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

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

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

Los momentos de cada encuentro son:

---

<sup>49</sup> Foladori. “Contribuciones al Análisis Vocacional Grupal” en Ob. Cit.

<sup>50</sup> Llorente Pozo, M.T y García Lupión, B “El portafolios del alumnado: una investigación-acción-en el aula universitaria” (Universidad de Granada) en Revista de educación N°341. Barcelona. 2006 .

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

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

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

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

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

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

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

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

“...En los grupos la convergencia de aportes, para su esclarecimiento, y la acumulación dialéctica de información permite una conjunción e integración, construcción progresiva y enriquecida...”<sup>51</sup>

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

## **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

---

<sup>51</sup> Ob. Cit.

saberes construidos parcialmente por los estudiantes...” “....Cuanto más reflexione el alumno sobre sus fortalezas y dificultades para aprender, mas herramientas tendrá para superarlas...” “...Implicación responsable de los estudiantes del Ciclo Orientado como co-gestores del proceso de enseñanza y autores de su trayecto educativo...”. La concepción de evaluación como autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación, que se produce en el dialogo entre docente y alumno y alumnos entre sí y con otros actores de la comunidad educativa, permiten que el estudiante se exprese, construya y deconstruya nuevas elaboraciones conceptuales.

Por cada trimestre (en fechas establecidas por calendario escolar), el coordinador del taller elabora un informe evaluativo del proceso, en el que puede incorporar insumos obtenidos a través de reuniones interdisciplinarias y con el coordinador interdisciplinar.<sup>52</sup>

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

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

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

La evaluación permite la retroalimentación-ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el docente puede, a través de ella, informarse e informar sobre las realizaciones observadas y tomar las decisiones necesarias para mejorar ese proceso.<sup>53</sup>

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

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

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

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

*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*

---

<sup>52</sup> Si se decide por la construcción del portafolios se recuerda que el mismo es también un recurso didáctico evaluativo (contenedor dinámico); que tras una concepción activa y significativa del aprendizaje prioriza y revaloriza la interacción entre evaluador y evaluado

<sup>53</sup>“Desarrollo curricular: lineamientos de acreditación básicos”

*se abren al momento de egresar de la escuela secundaria. Conocer las distintas posibilidades que se despliegan en el mundo del trabajo, los estudios y proyectos. Como parte de éste proceso, los estudiantes podrán analizar encrucijadas y circunstancias, profundizar búsquedas y realizar las aproximaciones personales que encuentren congruentes con sus deseos y expectativas para que el dilema que generalmente se produce en los sujetos cuando un ciclo termina advenga en proyecto.*

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

### **3.1. Eje Organizador**

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

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

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

“...La escuela es la institución que precisamente tiene su apuesta en un futuro distinto que, al mismo tiempo, debe ayudar a construir. Allí donde no parece haber porvenir la escuela tiene que delinear un futuro, una representación de otro futuro posible”.<sup>54</sup>

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

El poder formular aspiraciones y proyectos permite y necesita tener una mayor representación sobre su presente. La construcción de una razón imaginativa otorga la posibilidad de narrar e inventar otros sentidos, como puntos de referencia portadores de significantes, y de ubicarse “cordialmente en el mundo”<sup>55</sup>

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

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.

---

<sup>54</sup> Kaplan, C. “La inclusión como posibilidad” en Ob. Cit.

<sup>55</sup> Enrique, S.J. “Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras” cap.Nº en ob.cit.

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

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

“...la categoría **proyecto** se establece sobre la base de un futuro que se desea alcanzar, sobre un conjunto de representaciones de lo que aún no está, pero que se desea lograr, y se apoya sobre representaciones del presente que se espera sobrepasar... La elaboración representativa de la situación presente orienta la construcción del proyecto, supone una cierta reflexión sobre las estrategias para llevarlo a cabo y sobre los motivos que lo sostienen”<sup>56</sup>

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

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

### **3.1. Ejes Transversales**

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

Los ejes transversales son los siguientes:

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

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

Cada uno de los alumnos no parte de cero, desde su particularidad saben cosas distintas sobre los diferentes temas a analizar. Sencillamente, porque cada uno tiene experiencias

---

<sup>56</sup> Guichard, J. 1995. en Ob.Cit.

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”.

### **3.2. Ejes Temáticos**

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

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

Dada la complejidad en que se dan estas temáticas en los sujetos,<sup>57</sup> configuradas como entretejido dinámico sincrónico y diacrónico; la organización de los ejes temáticos y los núcleos problematizadores correspondientes, propuesta a continuación, sólo responde a una intencionalidad orientativa y sugerente:

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

##### **Saberes claves**

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

El estudiante, mientras transita su último año del secundario, es interpelado ante la pregunta de qué piensa hacer de ahora en más, llevándolo a la formulación de interrogantes que van a surgir tanto del interior como del afuera. Ante ello, el joven muestra modos disímiles que van desde una actitud pasiva de esperar que otros decidan por él, una actitud de postergación, de sentir que no necesita decidir, de no movilización o preocupación sobre los tiempos por venir, hasta la actitud de aquel que se siente apremiado por la ansiedad y la urgencia por definirse. La asunción de este protagonismo implica para el joven la necesidad ineludible de interrogar e interrogarse, mirar y mirarse; detenerse en la reflexión de sí mismo hoy en el presente, pero integrado a un pasado que le es propio. Requiere un “darse cuenta” de que no está solo, de que cuenta con un entretejido de vínculos familiares significativos, de amistades y adultos en general. Por todo ello, se necesita de una mirada y una escucha especializada que acompaña y decodifica esta situación, que es llevada al espacio curricular en donde convergen dialécticamente el pensar, el sentir y el hacer, vinculados específicamente al aprendizaje de elegir y decidir.

#### **Nº2.-Autoreflexión-Autoconocimiento.**

---

<sup>57</sup> “La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción” Morin, E. Introducción al Pensamiento complejo. Parte 1. Gedisa. Barcelona.2007.

## **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 autorreflexión. Se consideran el conflicto, los interrogantes y las dudas aspectos inherentes y con estatus diferenciado dentro del proceso de autorreflexión.

## **Nº3- El Trabajo**

### **Saberes Claves**

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

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

Resignificar la competencia cultural enriquecerá y favorecerá el posicionamiento frente al uso de estrategias, que serán utilizadas para una inserción creativa en el mercado laboral actual, a partir de que el joven se apropie de ellas, en este espacio. Poder imaginar, dramatizar y jugar con situaciones vinculadas a la búsqueda de empleo, otorgará la confianza y los hará sentirse “competentes”, al pensar plásticamente a esta realidad como posibilidad de desarrollo personal.

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

## **Nº4.-Los Estudios Superiores**

## **Saberes Clave**

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

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

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

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

## **Nº. Proyecto de Futuro**

### **Saberes Clave**

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

A partir de un conocimiento crítico y valorativo de los objetos vocacionales y problematización del contexto, se puede diseñar el proyecto futuro. Diseñar es un decidir por dónde empezar y tiene que ver con el poder imaginar un lugar por dónde iniciar la trayectoria personal. Tiene que ver también con un aspirar a vincularse con el mundo futuro de modo cordial- afectivado como una elección de “modos” de transitar; que integran las dimensiones tanto de la realidad como de la fantasía. Implica construir el proyecto “acompañado” e imaginar lugares y estilos de vida. Considerar que no hay verdades únicas ni realidades únicas y comprender el gradiente o peso del pasado que, traído al presente, facilita el “poder” animarse a mirar el futuro.

Una actitud de pasión, alegría, de confianza en el futuro, en el poder hacer, posicionándose en quién soy, cómo soy. Animarse a visualizar alternativas posibles que no son alternativas cerradas y para siempre. Y 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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

-Comprender los requerimientos necesarios para la búsqueda de una inserción laboral y/o para poder abordar mejor preparados los estudios de nivel terciario o universitario.

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

#### **4. Bibliografía**

- Aisenson y otros. 1999. "Representaciones sociales de los jóvenes sobre estudio y trabajo" Anuario N°VII. Secr. Invest. Facultad psicología. U.B.A.
- Aisenson, D. Ferrari, L. Bolis, N. Tosi, A y otros. Emmanuele, S y Cappelletti, A. Poggiolini, M y Musante Ruiz, L. "Orientación Vocacional. Educación y trabajo: la transición de los jóvenes" en Ensayos y Experiencias. N°28. Noveduc.
- Bourdieu, P. 1998. "Capital cultural, escuela y espacio social" México: siglo XXI editores.
- Bricchetto, O. "Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal" Reproducción de "Temas de Psicología social"-N°extraordinario. Ediciones Cinco.
- Bohoslavsky, R. 1971. "Orientación vocacional, la estrategia clínica". Nueva Visión. Buenos Aires.
- Bohoslavsky, R. 1974. "Teoría, técnica e ideología". Editorial Búsqueda. Buenos Aires.
- Castel, R. 1997. "Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado". Buenos Aires. Paidós.
- Elizalde.J.H. y Rodriguez.A.M. (Comp.). 2002 "Creando proyectos en tiempos de incertidumbre: desarrollo teóricos y técnicos en orientación vocacional ocupacional". Uruguay. Psicolibros.

- Elizalde.J.H. Rodriguez.A.M. Aisenson D y otros. 1990. "Orientación vocacional. Espacio de reflexión, confrontación y creación". Uruguay. Roca Viva.
- Fernandez, A. M. 1996. "Dimensión socio-histórica de la subjetividad. Notas para la construcción de un campo de problemas de la subjetividad" Buenos Aires. Mimeo.
- Ferrari, L. Cibeira, S.A y Barberis, B. M. (coord).2009. "Jóvenes, crisis y saberes: orientación vocacional ocupacional en la escuela, la universidad y el hospital". Buenos Aires. Noveduc. 1ª Edición.
- Gavilan, M. 2006. "La transformación de la orientación vocacional. Hacia un nuevo paradigma". Rosario. Homo Sapiens.
- Galende, E. 1997. "De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual". Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Gallart, M. Jacinto, C. Suarez, A. 1996. "Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. El desafío es hoy". Buenos Aires Losada.
- Gullco, A. y Di' Paola, G. 1993. "Orientación Vocacional. Una estrategia preventiva". Buenos Aires Edit. Vocación.
- Jazami, M.E. 2009. "De pasiones y Destinos. Contribuciones Psicoanalíticas a la Orientación Vocacional". Buenos Aires. Letra Viva.
- Kaplan, C. 2006. "La inclusión como posibilidad". Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la nación.
- Llorente Pozo, M.T y García Lupión, B "El portafolios del alumnado: una investigación-acción-en el aula universitaria" (Universidad de Granada) en Revista de educación N° 341. Barcelona. 2006.
- Messin, C. 2007. "Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares". Buenos Aires. Noveduc. Primera Edición.
- Morin, E. 1990. "Introducción al Pensamiento Complejo". Gedisa. Barcelona. España.
- Muller, M. 2007. "Orientar para un mundo en transformación. Jóvenes entre la educación y el trabajo". Buenos Aires. Bonum.
- Obiols Di Segni, S. 2002 "Adultos en Crisis, jóvenes a la deriva". Buenos Aires Noveduc.
- Pichon Riviere, E. 1970 "Del Psicoanálisis a la psicología social". Buenos Aires Editorial Galerna.
- Pichon Riviere, E y Quiroga, A. 1971. "Psicología de la Vida Cotidiana". Buenos Aires Editorial Nueva Visión.
- Quiroga, Ana. P.D. 1986. "Enfoques y perspectiva en Psicología Social. Desarrollo a partir del pensamiento de Enrique Pichon Riviere". Buenos Aires. Ediciones Cinco.
- Rascovan, S. (Comp.) 1998. "Orientación vocacional. Aportes para la formación de orientadores". Buenos Aires. Noveduc.

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

## INGLES

### PARA EL CICLO ORIENTADO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

#### 1. FUNDAMENTACIÓN

##### 1.1 Contexto

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

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

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

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

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

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

*comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.” (Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2007)*

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

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

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

Respecto del valor formativo, el aprendizaje de la lengua extranjera inglés, al igual que otras lenguas extranjeras, favorece el desarrollo integral de los alumnos en sus aspectos cognitivos, culturales, afectivos y lingüísticos. Este diseño se propone ofrecer a todos los alumnos el acceso a saberes lingüísticos y culturales vinculados con la comunidad internacional y propiciar el desarrollo de una comunicación armónica, es decir, aprender a saber decir qué, cómo, cuándo y por qué decir qué a quién. El sujeto se constituye en las relaciones sociales en y por el lenguaje y la escuela debe garantizar el acceso al saber de y sobre la lengua y el lenguaje. El aprendizaje de una lengua extranjera propicia el desarrollo de procesos relativos a los diferentes modos de significar e interpretar el mundo, lo que favorece la comprensión intercultural y el respeto por lo diferente. El contraste intercultural y lingüístico deja al descubierto al otro y su alteridad, al otro y sus maneras distintas de

construir sentidos. No existe un punto de vista único y, por lo tanto, no es posible la comprensión a través de la traducción literal o de palabra por palabra.

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

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

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

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

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

Como se ha señalado en el Diseño Curricular de Inglés para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina (2008) desde el paradigma de la complejidad se concibe al lenguaje como un sistema global el cual se presenta al alumno en su totalidad, y no como un conjunto de estructuras gramaticales fragmentadas e inconexas. El alumno al tener la posibilidad de acceso al uso de dicho idioma a través de prácticas sociales de leer, hablar, escuchar y escribir vinculadas a sus áreas de interés realiza un proceso de construcción de

conocimiento acerca del mismo identificado con la noción de *inter-lengua* (IL) propuesta por Selinker (1972).

Según se menciona en dicho Diseño<sup>58</sup>:

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

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

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

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

---

<sup>58</sup> *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.”<sup>59</sup>*

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

## **2. ENCUADRE DIDÁCTICO**

### **2.1 Propósitos**

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

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

---

<sup>59</sup> *Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Rionegrina, Disciplina Inglés*, pág. 168, 2008. Ministerio de Educación de Río Negro.

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

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

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

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

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

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

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

Se sugiere que la enseñanza de las estrategias de comprensión sea planificada, organizada y secuenciada dentro de unidades didácticas con ejes temáticos o situaciones comunicativas. Se las diseñará dentro de dichas unidades en términos de una secuencia de actividades interrelacionadas con el propósito de obtener determinados resultados. El alumno deberá saber “para qué” es necesario desarrollar la habilidad de comprensión, con qué propósitos se interpretan las ideas globales y específicas en dichas actividades. Entre ellos, pueden figurar que ellos 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”<sup>60</sup>)*

---

<sup>60</sup> Extraído de González de Doña, M.G. et al. (2008). “Tipología de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora en Inglés en la Modalidad EaD” *Revista de Educación a Distancia, número 20*.

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

*“Although limitations on classical computer technology are approaching rapidly, research in the area of quantum computing may provide a way towards breaking these boundaries.”<sup>61</sup>*

---

<sup>61</sup> Extraído de Graber, B. y P. Babcock (2004) *Reading for the Real World 3*. Compass Publishing: Argentina.

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

*“Greenpeace aims to change public thinking and actions through education and publicity. To achieve this, the organization stages creative, non-violent confrontations between activists and those responsible for harming the environment.”*<sup>62</sup>

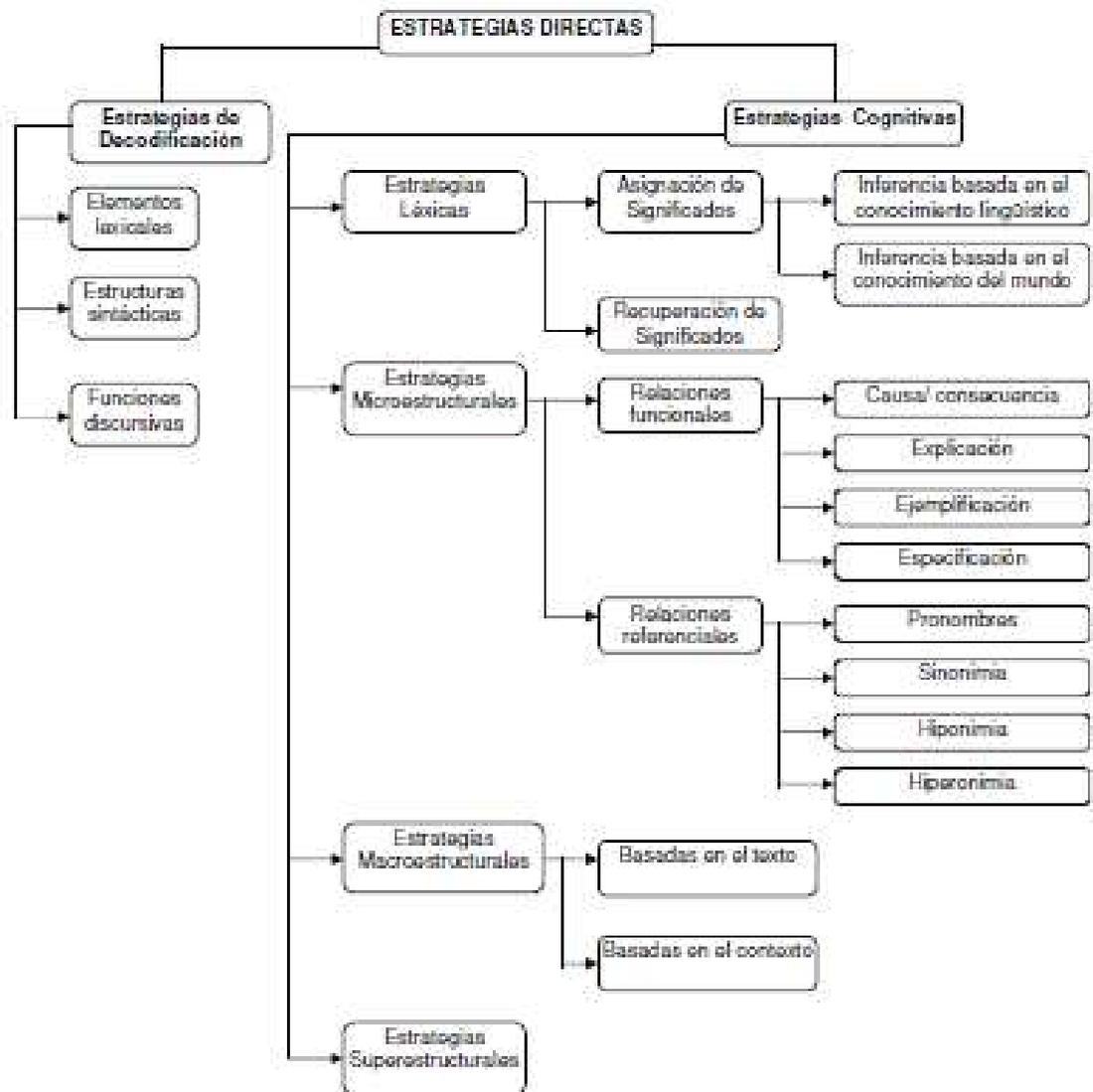
el/la alumno/a puede vincular las dos oraciones a partir de relacionar que *Greenpeace* es una *organización*, el cual es un referente hiperónimo que incluye a *Greenpeace* como un tipo de *organización*.

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

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

---

<sup>62</sup> Zwier, L.J. y L. Stafford-Yilmaz (2004) *Reading for the Real World 2*. Compass Publishing: Argentina.



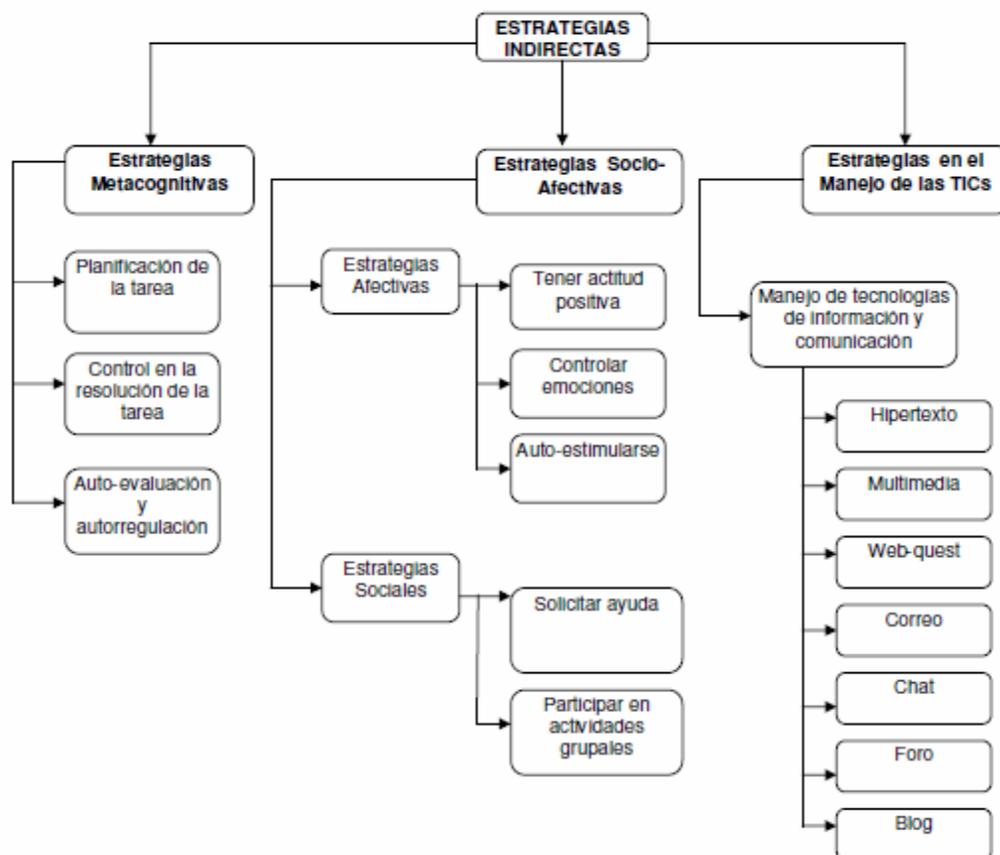
Extraído de González de Doña, M.G. (2008)

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, 1981<sup>63</sup>:

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

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

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

---

<sup>63</sup> Brazil, D., Coulthard, M. and Johns, C. 1981. *Discourse Intonation and Language Teaching*. Longman Group

por objetivo recabar información nueva) y para marcar que una secuencia de unidades tonales ha alcanzado su culminación. Se sub-dividen en:

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

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

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

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

(1) // **p** the QUEEN of HEARTS //<sup>64</sup>

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

- (2) Q: What card did you play?  
R: // **p** the QUEEN of HEARTS //
- (3) Q: What heart did you play?  
R: // **p** the QUEEN of hearts //
- (4) Q: What queen did you play?  
R: // **p** the queen of HEARTS //

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

- (5) Q: What will you do in the future?  
R: // **p** i shall GO to COLlege // **p** when i 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

---

<sup>64</sup> Estas transcripciones siguen las convenciones de transcripción de Brazil et al (1981). La división en unidades tonales se mostrará con doble barra (//), las sílabas prominentes serán capitalizadas, la sílaba tónica será subrayada y el tono será mostrado al comienzo de la unidad con su correspondiente letra.

Bachilleres con Orientación en Turismo y en Comunicación es preciso profundizar en aspectos de la pronunciación que les permitan a los/as alumnos/as desarrollar una pronunciación de inteligibilidad internacional que les permita resolver situaciones comunicativas en relación a las incumbencias de estos bachilleres en forma satisfactoria.

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

## **2.5 Evaluación**

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

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

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

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

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

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

sobre cambios necesarios. Es por ello, que se puede afirmar que la evaluación es el motor del proceso de construcción de conocimiento.

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

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

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

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

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

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

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

Como se ha señalado anteriormente, uno de los propósitos centrales de esta propuesta curricular es desarrollar la competencia de comprensión textual en la lengua extranjera inglés, tanto de textos escritos como orales que sirva como instrumento de ingreso y acceso a saberes específicos de los otros espacios de la Orientación. Para ello, se debe considerar

al texto como una unidad de significación que contempla sus condiciones de producción y evitar intentar comprender todas las palabras desconocidas en forma lineal, traduciendo palabra por palabra o comprendiendo oraciones en forma aislada. Por lo tanto, los tradicionales ejercicios de traducción no deben constituir instrumentos de evaluación. Éstos se reemplazarán por actividades que requieran la elaboración de redes conceptuales, cuadros sinópticos, esquemas, resúmenes, jerarquización de ideas, cuestionarios, guías de lectura, clasificación de elementos enunciativos, argumentativos, temáticos, morfosintácticos que estén en el texto, reconocimiento del tipo de texto, intenciones del autor, efectos buscados, comparación de conocimientos textuales, temáticos, discursivos, culturales y lingüísticos con la lengua materna, reflexión meta-lingüística y meta-cognitiva.

En cuanto a la evaluación de las macro-habilidades productivas, es importante que se seleccionen aquellos instrumentos que mejor se adapten no sólo a las características de los alumnos y del contexto educativo sino particularmente a las de la Orientación. Deben permitir que los/as alumnos/as integren los saberes construidos tanto en el desarrollo de la lectura y escucha comprensiva como en los otros espacios curriculares a su experiencia y conocimiento de la realidad para construir y expresar nuevas elaboraciones conceptuales.

De esta manera, los instrumentos evaluativos no deben apuntar a medir ítems fragmentados sino a la elaboración de un producto concreto que involucre la construcción, deconstrucción, resignificación e integración de dichos saberes y su aplicación significativa en la realidad. Por ejemplo, un debate, un blog, un foro, un folleto, una encuesta, una dramatización, una carta, una narración, un informe, un poema, una entrevista, un instructivo, entre otros. Cabe mencionar, que estas tareas pueden realizarse en forma individual, en pares o en grupos. La combinación de estas formas de trabajo permite que los/as alumnos/as aprendan en forma colaborativa, integren y analicen otras experiencias e internalicen nuevos conocimientos. A su vez, esto propicia la auto-evaluación de aspectos metacognitivos, metalingüísticos y socio-afectivos a partir de la reflexión crítica de su propio proceso de aprendizaje y las estrategias que utiliza para apropiarse y transmitir los saberes. Para que esto pueda realizarse de manera sistemática, es necesario que el/la docente propicie la auto-evaluación generando las instancias necesarias y diseñando los instrumentos adecuados.

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

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

#### **3.1 Ejes**

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

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

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

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

Proponemos los siguientes sub-ejes:

##### 1) Desarrollo de la Lengua Oral:

- La escucha como macro-habilidad para la comprensión y análisis de textos orales auténticos.
- El habla como macro-habilidad para la producción de textos orales.

2) Desarrollo de la Lengua Escrita:

- La lectura como macro-habilidad para la comprensión y análisis de textos escritos auténticos.
- La escritura como macro-habilidad para la producción de textos escritos.

3) Reflexión sobre la lengua extranjera inglés:

- Desarrollo de la reflexión metalingüística para la identificación de particularidades de la lengua extranjera. Tiene como objetivo explicar y, como consecuencia, contribuir a la comprensión de su funcionamiento. También favorecerá el análisis y comprensión de la lengua materna.

**c) Ejes transversales**

Proponemos los siguientes ejes transversales que cruzarán los antes mencionados:

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

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

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

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

**3.2.1. Saberes específicos para Cuarto Año**

**a) Desarrollo de la lengua oral**

**La escucha:**

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

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

### **El habla:**

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

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

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

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

### **La lectura:**

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

### **La escritura:**

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

## **3.3. Lineamientos de Acreditación**

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

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

- Demostrar valoración y respeto por la lengua materna y la propia cultura como así también por el idioma extranjero inglés, otras lenguas y culturas.
- Demostrar respeto por los diferentes estilos cognitivos, procesos de aprendizaje y por las dificultades y los logros de sus compañeros.

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

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

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

- Demostrar valoración y respeto por la lengua materna y la propia cultura como así también por el idioma extranjero inglés, otras lenguas y culturas.
- Demostrar respeto por los diferentes estilos cognitivos, procesos de aprendizaje y por las dificultades y los logros de sus compañeros.
- Realizar comparaciones entre la lengua materna y la lengua extranjera y establecer las diferencias y similitudes más sutiles que les resulten relevantes al momento de resolver diversas tareas comunicativas.
- Resolver diferentes tareas comunicativas en forma autónoma aplicando distintas estrategias de aprendizaje.
- Establecer asociaciones entre los saberes construidos en otros espacios curriculares de la Orientación y los de la lengua extranjera (no sólo lingüísticos sino también

estratégicos y sobre conocimiento en general) para la resolución de situaciones comunicativas y la construcción de nuevos saberes.

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

### 3.4. Tabla de contenidos

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

		<p>-Relacionar el tipo de información que se espera en distintas secciones del texto oral.</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>-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>-Relacionar el tipo de información que se espera en distintas secciones del texto oral.</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	
			<b>4to Año</b>	<b>5to Año</b>		
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 tópica, las ideas soporte y/o ejemplos dados en las distintas partes del texto</p> <p>-Reconocer y utilizar aquellas pistas lingüísticas y discursivas que permitan obtener mayor especificidad en la información recabada en la primera aproximación al significado del texto</p> <p>-Asociar diferentes pistas morfológicas al significado que aportan a la interpretación del texto (un- para negativo, -al para adjetivos, -er para ciertas profesiones/oficios, -s para plurales y marca de presente simple en tercera persona singular, entre otras)</p> <p>-Reconocer diferentes expresiones deícticas y sus referentes como medio para facilitar la comprensión</p> <p>-Extraer el significado específico que diferentes verbos modales, formas y tiempos verbales y tipos de discurso (directo e indirecto) aportan a la construcción de significado</p>	<p>- Reconocer el cambio o introducción de nuevos interlocutores en el texto y su propósito comunicativo.</p> <p>- Identificar marcadores cohesivos, inferir y analizar su contribución en la secuenciación y organización de la información.</p> <p>- Reconocer el aporte que diferentes marcadores cohesivos otorgan tanto a la interpretación del texto como a su organización textual.</p> <p>- Reconocer las características de textos descriptivos, informativos, explicativos, narrativos y argumentativos.</p> <p>- Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (recetas, folletos, cuadros y tablas, diagramas, instrucciones de uso, descripción de procedimientos, resúmenes de trabajos científicos, ensayos, cuentos, artículos de revistas científicas y de divulgación, etc.).</p> <p>- Identificar y analizar la estructura de un texto partir del para-texto (imágenes que acompañan al texto, tipografía, diseño), los marcadores cohesivos y deícticos y las relaciones entre ellos.</p> <p>- Relacionar el formato del texto y su estructura con su tipo discursivo (es decir tipo de información presentada).</p>
--	--	---	--

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

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

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

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

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

	<p>-análisis meta-cognitivo y cognitivo sobre las formas de aprendizaje generales y las específicas de la lengua extranjera para cada uno de los aspectos mencionados (ver clasificación de estrategias en apartado de <i>Estrategias de Aprendizaje</i>).</p>	<p>-diferencias y similitudes lingüísticas y culturales entre la lengua extranjera y la materna de los puntos mencionados.</p> <p>-aportes de convenciones de la lengua escrita y oral a la comprensión y producción, por ejemplo, la tipografía, la estructura del texto, modos de compensación, pedido de aclaración, parafraseo, entonación, etc.</p> <p>- el análisis de los propios errores o errores ajenos.</p> <p>-análisis meta-cognitivo y cognitivo sobre las formas de aprendizaje generales y las específicas de la lengua extranjera para cada uno de los aspectos mencionados.</p>
--	--	---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander Egg, E. 1994. *Interdisciplinariedad en educación*. Magisterio del Río de la Plata. 20-21.
- Arnold, J. & H. D. Brown. 2002. "A map of the terrain" In: Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barbero, J. M. 2003. "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". Madrid, España: *Revista iberoamericana de Educación*, N° 032. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. (OEI).17-34.
- Basturkmen, H. 2006. "Ideas and Options in English for Specific Purposes". *ESL & Applied Linguistics Professional Series*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brazil, D., M. Coulthard and Johns, C. 1981. *Discourse Intonation and Language Teaching*. Londres: Longman Group.
- Brown, H.D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3<sup>rd</sup>. edition. NJ: Prentice Hall Regents
- Brown, H.D. 2001. *Teaching by Principles*. Chicago y Londres: Pearson Education.
- Byrne D. 1981. *Teaching writing skills*. Londres: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. 1980. "Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Canale, M. 1983. "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy." En: Richards, J. and R. Schmidt (eds). *Language and Communication*. Londres: Longman.
- Cepeda García, N. 2006. "Una mirada al currículo escolar desde los paradigmas de la complejidad, la interculturalidad y la democracia". Perú: *Tarea Asociación de Publicaciones Educativas*.12-15
- Delors, J. y otros. 1996. "La Educación Encierra un Tesoro" - *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Compendio. Madrid: Santillana, ediciones UNESCO.
- Di Tullio, A. 2010. *Manual de gramática del español*. Argentina: Waldhuter.
- García, R. 2006. *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Ed. Gedisa. Colección Filosofía de la Ciencia. Argentina.
- Gardner, H. 1999. *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> Century*. New York: Basic Books.
- Graber, B. y Babcock P. 2004. *Reading for the Real World 3*. Argentina: Compass Publishing.
- González de Doña, M.G. et al. 2008. Tipología de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora en Inglés en la Modalidad EaD. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número 20.
- Harmer, J. 1998. *How to Teach English?* Londres: Longman.
- Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis*. Londres: Longman.
- Krashen, S. D. 1986. *The Input hypothesis: Issues and implications*. Longman: Londres.
- Martinello, M. y otros. 2000. *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Colección didáctica general. N° 9. Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Educación. Consejo Provincial de Educación. Gobierno de la provincia de Río Negro. 2008. *Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina*.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. 2007. Ley N° 26.206, *Ley de Educación Nacional, Hacia una Educación de Calidad para una Sociedad más Justa*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación. Consejo Pcial. de Educación. Pcia. de Río Negro. 2007. *Módulo 3: Diálogo de Saberes: un camino en construcción*. Programa de Actualización Disciplinar. Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina. Comisión Res. 611/06.
- Nieto Borrego, J. & A., Di Tullio. 2010. *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*. Argentina: Planeta.

- Nuttall, C. 2005. *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. The USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Reid, J. 1987. *The learning styles preference of ESL students*. Londres: TESOL. 21(1), 87-11.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10:209-231.
- Perrenoud, Ph. 1996. "La evaluación formal de la excelencia escolar y De la evaluación intuitiva a la evaluación formal" en *La construcción del éxito y fracaso escolar*, Madrid: Morata.
- Zwier, L.J. y L. Stafford-Yilmaz. 2004. *Reading for the Real World 2*. Argentina: Compass Publishing.