

# **BACHILLER EN EDUCACIÓN FÍSICA**

## **FUNDAMENTACIÓN**

El Bachillerato en Educación Física, asumiendo el desafío<sup>1</sup> de preparar a los jóvenes para un mundo globalizado, con incertidumbres y permanente cambio, se propone como un espacio presente y con proyección a futuro de los estudiantes, considerándolos como ciudadanos de pleno derecho que continuarán aprendiendo durante toda su vida. Como expresa Andy Hargreaves (2003)<sup>2</sup> lo que se vivencia en estos dos últimos años de la escuela secundaria influye sustantivamente en el futuro de los estudiantes.

En la diversidad de oportunidades que el Ciclo Orientado ofrece, el reto de este Bachillerato es abordar, desde las particularidades de la Educación Física, saberes que permitan a los jóvenes, oportunidades para la continuación de estudios superiores, universitarios y profesionales, vinculados con la actividad física, un estilo de vida saludable, y una preparación general básica para cualquiera fuera la elección educativa y social futura.

En esta orientación se promueven saberes relacionados a la corporeidad y motricidad humana, ampliando la alfabetización corporal de los estudiantes como experiencias de vida ligadas a la cultura física y su relación con la salud y la gestión. Se pondrán en juegos en los distintos espacios curriculares construcciones científicas que permitirán un impacto en la alfabetización corporal de todos los ciudadanos como un derecho y una necesidad, ya que en la actualidad la sociedad expresa de distintas maneras una demanda en este sentido.

También como el resto de las orientaciones, favorece la comprensión y mirada crítica de la realidad cultural del hombre en relación al trabajo. Lo que permite revalorizar la cultura de éste, e integrarse en el futuro de manera crítica al campo laboral y profesional, a la vez que se desarrollen como ciudadanos, responsables, comprometidos, y emancipados.

El Bachillerato en Educación Física se articula fuertemente con el enfoque desarrollado desde el primer año del espacio curricular de la Transformación de la Escuela Secundaria<sup>3</sup>. Permite el abordaje de distintas problemáticas cercanas a los estudiantes y su entorno, vinculadas a la actividad física<sup>4</sup> en nuestra cultura. Aprovechar los intereses de los estudiantes vinculados a las actividades físicas y sus posibles proyecciones, brinda alternativas de estimular esos intereses, necesidades de conocimientos y deseos, para abordar saberes corporales, autonomía de gestión, saberes interpersonales, fundamentos para la comprensión de la actividad física y de la gestión en el campo de la misma.

En este Bachillerato se continúa abordando la problemática de la construcción del Género debiendo asumirse desde una postura superadora de la cuestión de sexo. Según Juan Moreno Murcia (2007)<sup>5</sup> a los efectos de la Sociología, el sexo es entendido como una característica biológica de cada persona de ser mujer u hombre. Sin embargo el término

---

<sup>1</sup> Claudia Romero (compiladora). (2009). "Claves para mejorar la escuela secundaria". Noveduc. Bs. As. Cap. 4 Pág. 90

<sup>2</sup> En Gómez, R. (2009) "La Educación Física y el Deporte en edad escolar". Cap. 13. Miño y Dávila. Bs. As.

<sup>3</sup> D. C. Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina. Educación Física (Pág. 259)

<sup>4</sup> Actividades físicas: "Realizaciones concreta de cultura física. Son productos sociales que se distribuyen en la población, según las diversas variables sociales (edad, sexo, clase social y hábitat)". Benilde Vázquez Gómez (coord.) (2001) "Bases educativas de la actividad física y el deporte." Ed. Síntesis. España.

<sup>5</sup> Moreno Murcia J.A. (2007). "Coeducación y climas de aprendizaje en Educación Física". Revista Internacional de Ciencias del Deporte. Vol.4. Pag. 42 a 64. España

Género hace referencia a la forma en la que las diferencias biológicas se interpretan y se traducen, a través de los procesos sociales y culturales, en comportamientos, actitudes, valores, expectativas sociales. Por eso se plantea la problemática del Género como una construcción social por lo cual debe dimensionarse desde su valor educativo en los espacios del Bachillerato. Esta propuesta formativa requiere de grupos mixtos que superen las diferenciaciones sustentadas desde los rasgos sexuales biológicos planteados en muchas prácticas corporales.

La proyección de esta Fundamentación como encuadre didáctico-pedagógico estructurante, pone en juego un enfoque de la Educación Física como espacio formativo, incluso de la diversidad y abarcativo de las diferentes construcciones culturales en las que está presente replicando y construyendo cultura, desde su propia historicidad. En este sentido la articulación e inclusión de las experiencias y aprendizajes del Espacio Curricular de la Formación General de Educación Física de 4º y 5º año, es una estrategia necesaria para el abordaje de este Bachillerato.

El Ciclo Orientado en Educación Física propone una organización que se secuencía y articula en 4º y 5º, poniendo en juego la construcción de saberes en Espacios Curriculares y Talleres, que a su vez facilitan la vinculación con la Formación General.

## **ENCUADRE DIDÁCTICO**

### **ORGANIZACIÓN 4º AÑO**

La organización didáctica del Ciclo Orientado, se estructura en el 4º año, con tres espacios curriculares, que surgen y se dimensionan desde los ejes temáticos desarrollados en la propuesta de Educación Física en el Ciclo Básico y en la Formación General del Orientado. Los mismos se reformulan desde la idea de “situaciones motrices”<sup>6</sup>. Estos espacios curriculares se denominan “Situaciones motrices en los Juegos Deportivos”, “Situaciones motrices en las Formas Gímnicas”, “Situaciones motrices en el Medio Ambiente Natural”, y están atravesados por tres ejes temáticos comunes, que les dan sentido e integralidad, como lo indica el cuadro siguiente:

<div style="text-align: center;">Espacios Curriculares</div> <div style="text-align: center;">Ejes temáticos</div>	Situaciones motrices en los Juegos Deportivos	Situaciones motrices en las Formas Gímnicas	Situaciones motrices en el Ambiente Natural
Actividad Física y Cultura	→	→	→
Actividad Física y Salud	→	→	→
Actividad Física y Gestión	→	→	→

<sup>6</sup> Pierre Parlebas define a la situación motriz como conjunto de elementos objetivos y subjetivos que caracterizan la acción motriz de una o más personas que, en un medio físico determinado realizan una tarea motriz. En el contexto de elección de los estudiantes las situaciones motrices representan acciones vinculadas a las configuraciones de movimiento, las que podrán caracterizarse por los profesores, desde deportes con diferentes estructuras, gimnasias de diferentes tipos, y actividades en el medio natural que permitan la construcción de la corporeidad y motricidad de los jóvenes. Parlebas Pierre (2001). “*Léxico de Praxiología Motriz. Juegos, deporte y sociedad*”. Barcelona. Ed. Paidotribo

Los tres espacios curriculares del Bachillerato, continúan con la lógica desarrollada en la propuesta de Educación Física de la Transformación, considerando las construcciones de la cultura física sintetizadas en “configuraciones de movimiento”<sup>7</sup>. Es decir que los ejes temáticos del Ciclo Básico y la Formación General del Ciclo Orientado, se transforman en espacios curriculares, favoreciendo que los estudiantes y los docentes se involucren desde saberes vivenciados y construidos en los años anteriores.

Esta estructura organizativa presenta la ventaja de facilitar la vinculación y comunicación con el espacio curricular de Educación Física de la Formación General del Ciclo Orientado. Dicho de otra manera, el espacio curricular de Educación Física de la Formación General del Ciclo Orientado es un espacio vinculado a la estructura organizativa presentada en la formación específica. Igual constructo se mantiene para 5º año.

Estos nuevos espacios curriculares, permiten una organización didáctica que favorece en los estudiantes, vivencias de diversas prácticas corporales y la construcción de los saberes que se originan en los nuevos ejes temáticos del bachillerato, poniendo en juego la corporeidad y motricidad de los estudiantes.

También posibilitan la comprensión de los fenómenos sociales desde el punto de vista de los participantes, en una praxis cotidiana que los docentes deberán abordar desde múltiples estrategias, y potenciar alternativas de trabajo interdisciplinario.

En este contexto es relevante la construcción de Género, desde la corporeidad y motricidad humana, y la socialización, por lo que se sostiene la necesidad de abordar experiencias pedagógicas sistematizadas de clases mixtas superando la visión tradicional de algunas prácticas motrices.

Los nuevos ejes temáticos proponen abordar saberes diversos que permiten experiencias vinculadas al mundo de la actividad física en distintas dimensiones. A partir de las situaciones motrices de los espacios curriculares, se generan relaciones sustantivas con cuestiones de la cultura, la salud y la gestión, que cada eje plantea.

---

<sup>7</sup> Saberes ligados a las producciones corporales como los juegos, los deporte, las gimnasias, las actividades en ambientes naturales, las danzas, las actividades expresivas y los juegos populares entre otras construcciones sociales, que conforman la diversidad y riqueza de nuestra cultura, promocionando tanto las culturas locales como lo mejor de la cultura nacional y universal.

## 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>		
Situaciones motrices en los Juegos Deportivos	4hs/c	
Situaciones motrices en las Formas Gímnicas	4hs/c	
Situaciones motrices en el Ambiente Natural	4hs/c	
Inglés	3hs/c	3hs/c
Proyecto de investigación e inserción comunitaria y seminario epistemológico.		6hs/c
Espacio curricular síntesis de los saberes estructurantes del campo de conocimiento de la Educación Física		4hs/c
Taller de alumnos: Espacio de reflexión y construcción de proyectos futuros.		3h/c
	38hs/c	38 hs/c

## CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La propuesta metodológica de este bachillerato continúa sosteniendo de manera coherente los enfoques desarrollados en el Ciclo Básico y en la Formación General del Ciclo Orientado, lo que hace indispensable que los docentes se apropien de estos encuadres para abordar esta nueva experiencia.

La metodología por lo tanto sigue considerándose como una síntesis práctica que pone en juego variables de orden filosófico, psicológico y pedagógico, en un contexto de certezas e incertidumbres que requieren de una práctica fundamentada y comprometida.

Esta alternativa metodológica debe generar situaciones de aprendizaje significativo y relevante para los estudiantes, por lo que en la interacción que generan los docentes, se deben promover intervenciones pedagógicas significativas.

El proceso interactivo así considerado requiere de un rol docente que además de generador, sea facilitador y orientador de las construcciones y reconstrucciones de saberes de sus estudiantes, que se dan en las mediatizaciones de las estructuras internas de los sujetos de aprendizaje con el mundo que los rodea y en una constante vinculación inter-subjetiva con sus grupos de pares.

Los planteos metodológicos deben tomarse como decisiones fundamentadas por parte del docente, atendiendo tanto a las concepciones epistemológicas que subyacen en los encuadres curriculares, como al “qué” y “para qué” se enseña.

En el marco de los espacios curriculares de este bachillerato es importante seguir considerando las clases como escenarios que pongan en juego a la corporeidad y motricidad de los jóvenes en donde se continúen usando, reflexionando y comprendiendo distintas manifestaciones corporales, motrices y expresivas, y a su vez involucrarse en el reconocimiento y comprensión del mundo de las actividades física en relación a la cultura, la salud y la gestión.

Las consideraciones metodológicas deben promover la comprensión de lo que se está aprendiendo generando una predisposición positiva, enriqueciendo la significatividad, creatividad y producción divergente en relación a los saberes tratados.

La participación desde un rol activo por parte de los estudiantes en distintas instancias de los procesos de aprendizajes, permiten niveles de compromiso que posibilitan procesos sustantivos en la formación. En los espacios curriculares del bachillerato, sobre todo los del 5º año, se promueve una participación relevante de los alumnos en la definición de talleres y proyectos, a partir de sus intereses, necesidades y deseos. Esto hace aún más necesario el manejo de estrategias metodológicas por parte de los docentes que orienten estas instancias como experiencias formadoras insustituibles.

La idea que se viene sosteniendo en los demás Diseños, sobre que no existen “recetas” metodológicas para resolver la práctica didáctica de los docentes, se reafirma en el caso de este Bachillerato. Los diseños de los nuevos espacios curriculares requieren que los docentes construyan y reconstruyan de manera creativa, reflexiva y crítica, las alternativas que generen espacios de aprendizajes contextualizados y significativos para los estudiantes.

## ***EVALUACIÓN***

La propuesta de evaluación para el Bachillerato con Orientación en Educación Física recupera las construcciones del Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria desde sus consideraciones generales, y las realizadas en el espacio curricular de Educación Física del Ciclo Básico y el de la Formación General del Ciclo Orientado.

Situar estas construcciones en el marco del Bachillerato con Orientación en Educación Física significa darle sentido y relevancia en un nuevo espacio para reflexionar sobre la complejidad del contexto en el que se actúa, develar rutinas, producir rupturas, dar continuidades y revalorizar las buenas prácticas evaluativas<sup>8</sup>.

La complejidad del contexto en donde situar la evaluación amerita analizar los saberes de la profesión desde la epistemología de la práctica y poner en tensión las creencias pedagógicas y didácticas, para poder construir prácticas evaluativas acordes a los sujetos, situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde todo se entrecruza en forma compleja.

No es posible imaginar nuevos escenarios educativos sin reconocer las historias de los sujetos que la atraviesan, de las marcas que estos llevan y el mundo social en el que actúan. La actividad evaluativa situada implica siempre cambios en el conocimiento y la

---

<sup>8</sup> Edith Litwin (2009) considera a las buenas prácticas evaluativas a las que cumplen las siguientes condiciones: sin sorpresas, enmarcadas en la enseñanza, sin desprenderse del clima, ritmo y tipo de actividades usuales de la clase.

acción de los docentes, siendo relevantes para considerar en el Bachillerato en Educación Física.

Santos Guerra<sup>9</sup> sostiene que “la evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete toda nuestras concepciones y nuestras prácticas. Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la practica sobre la sociedad, las instituciones de la enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal”

Retomando a Santos Guerra en su idea de poner en el tapete concepciones de evaluación, este encuadre didáctico, no exento de ideología pedagógica, quiere resaltar ideas básicas que son fundantes de una práctica que necesita explicitar su epistemología o saber que la sustenta, en el marco del conocimiento científico. Conocimiento que se reconoce por ser provisorio, universal y comprobable.

La evaluación, como propone J. Sacristán<sup>10</sup> junto con la planificación, la metodología y las relaciones de comunicación, forman parte de un modelo didáctico sistémico en donde se articulan e influyen mutuamente. Permite realizar la “vigilancia didáctica” del resto de las acciones involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ella va a depender la toma de información para las decisiones de la enseñanza.

La evaluación en Educación Física es una instancia didáctica que contiene momentos que la mayoría de los autores denominan como evaluación Inicial, Formativa y Sumativa. No son compartimentos estancos, sino una estructura espiralada y continua. En todos estos momentos la evaluación significa actitud de investigación e interpretación fenomenológica y hermenéutica para descubrir, interpretar y valorar los hechos que se suceden el contexto.

La evaluación inicial busca determinar un punto de partida desde las distintas variables vinculadas a la enseñanza de saberes referidos a la formación de un joven, en el contexto del Bachillerato en Educación Física. El modo de indagación y valoración de esas variables va a influir sustantivamente en la toma de decisiones didácticas.

La evaluación formativa tiene por finalidad principal mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, informar sobre progresos y dificultades en el aprendizaje, y tomar decisiones para orientar la enseñanza. Por decirlo de otro modo, la finalidad es disponer de información que permita saber como ayudar a los jóvenes en el aprendizaje, revisar la enseñanza, retroalimentar la práctica pedagógica, ajustar la planificación y mejorar las ayudas contingentes a las necesidades de los estudiantes.

La evaluación sumativa se da al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje permitiendo determinar los logros alcanzados, posibilitando hacer un análisis de las intencionalidades planteadas o inicialmente propuestas y lo realmente logrado. Didácticamente la evaluación sumativa se transforma en evaluación inicial de un nuevo proceso, retroalimentando a una práctica continua ajustando los componentes del modelo didáctico en la nueva secuencia.

En la relación a la evaluación y su vinculación con la acreditación (instancia de validación institucional en donde se califica el nivel de apropiación de saberes), es relevante que se maneje con claridad la articulación de los datos de todos los momentos de la evaluación para emitir un juicio de valor educativo. “La evaluación ejercida con intención educativa es prioritaria y esencialmente una cuestión ética y no técnica. Los aspectos técnicos adquieren

---

<sup>9</sup> Santos Guerra, M. Ángel (2003). “Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres”. Revista Enfoque Educativos N°1. Pág. 73

<sup>10</sup> Gimeno Sacristán (1986) “Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum” Madrid. Ed. Araya

sentido precisamente cuando están guiados por principios éticos. (...)"<sup>11</sup>. La evaluación debe ser ante todo justa, por ello también es importante considerar la dimensión axiológica y política de este componente.

Los datos que se juzgan están vinculados a otro aspecto importante a considerar en este encuadre, nos referimos a los instrumentos y modos de registro y seguimiento en el contexto de la enseñanza. Esta configuración de la evaluación marca la necesidad imperiosa de que como docentes manejemos alternativas de registro y seguimiento que nos permitirían contar con información fehaciente de todo el proceso para desterrar la creencia del "día de evaluación" subyacente en las prácticas docentes tradicionales.

En cuanto al "qué evaluar" desde este Bachillerato en Educación Física, se debe integrar en su tratamiento a los saberes de las situaciones motrices con la comprensión de los espacios curriculares y ejes temáticos en la que se contienen, para no perder de vista la complejidad en que se inscribe el "qué evaluar". Este es un nodo problemático que debe ser cualitativamente analizado en la práctica evaluativa, ya que este nuevo constructo cuestiona la mirada tradicional del "qué se evalúa" en Educación Física.

En cuanto a "quienes evalúan" durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante considerar que el sistema de evaluación debe garantizar como derecho político que los jóvenes participen de forma activa en la valoración de su propio proceso de aprendizaje, y el juzgamiento responsable de la enseñanza. Para esto es necesario desarrollar las estrategias que permitan además de la Heteroevaluación, la Coevaluación y la Autoevaluación, en donde se les brindan momentos formativos para que la evaluación deje de ser una herramienta exclusiva del docente.

## **PRÓPOSITOS**

- Brindar oportunidades para la continuación de estudios superiores, universitarios y profesionales, vinculados con la actividad física, además de un estilo de vida saludable, y de una preparación general básica para cualquier elección educativa y social futura.
- Promover saberes relacionados a la corporeidad y motricidad humana para ampliar la alfabetización corporal de los estudiantes en contextos motrices ligados a con la cultura, la salud y la gestión.
- Favorecer la formación de ciudadanos críticos y comprometidos desde un espacio formativo inclusor de la diversidad y abarcativo de las diferentes construcciones culturales, replicando y construyendo cultura, desde su propia historicidad.
- Posibilitar el acercamiento a la realidad del mundo de la actividad física en su relación con la cultura, la salud y la gestión, para la construcción y reconstrucción de saberes que impacten en la alfabetización corporal de todos los ciudadanos como un derecho y una necesidad.

---

<sup>11</sup> Alvarez Méndez (2004). "la evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromisos necesario con la acción crítica" citado por Jorge Gómez y otros en "la formación docente en educación física". Noveduc. Cap. 4. Pág. 92.

## **4º AÑO BACHILLER EN EDUCACIÓN FÍSICA**

### **CARACTERIZACIÓN DE LOS ESPACIOS CURRICULARES DE 4º AÑO**

Los tres espacios curriculares se irán configurando articuladamente con los tres ejes temáticos, para dar una visión integrada de la estructura planteada y su desarrollo.

En este tratamiento, los espacios se interpretan desde su esencia epistemológica (que la podemos encontrar en la escritura de los ejes temáticos del Ciclo Básico) y a su vez, desde la particularidades de los ejes temáticos vinculados a la actividad física y cultura, salud, y gestión, propuestos para esta orientación.

Las experiencias de los estudiantes, se desarrollan desde la participación activa en prácticas motrices, análisis e indagaciones, que les permiten construir saberes relevantes, y los proyecten a las intencionalidades de este bachillerato.

Las experiencias motrices que se proponen, continúan situándose en los postulados de la corporeidad y motricidad humana, desarrollada desde el proceso iniciado en Ciclo Básico, buscando alternativas de vivencias personales y grupales, en la construcción de los saberes que se proponen en cada espacio como contexto formativo.

Es pertinente clarificar, en este proceso de construcción del bachillerato, que las prácticas motrices sugeridas son “vivencias corporales de la escuela” y de la realidad cercana de los estudiantes, para no considerarlas como prácticas que se dan en otros ámbitos e instituciones con otras intencionalidades. En este sentido también hay que reflexionar sobre la profundidad y amplitud de las temáticas a abordar, para no dimensionarlas a nivel de desarrollos generados en otras instituciones de formación universitaria y no universitaria.

### **ESPACIOS CURRICULARES 4º AÑO**

#### **SITUACIONES MOTRICES EN LOS JUEGOS DEPORTIVOS**

##### **Fundamentación**

Este espacio curricular propone tratar como objeto de enseñanza a las problemáticas del deporte, vinculadas a cuestiones de la cultura, la salud y la gestión.

Las manifestaciones del Deporte en la actualidad, son muy variadas y diversificadas, al igual que sus intencionalidades. Esto hace relevante que el espacio curricular como configuración de movimiento con características propias, acerque a los estudiantes al análisis, vivencias y comprensión de lo que representa este fenómeno y su impacto en lo socio-cultural.

En el contexto del eje de Actividad Física y Cultura, es intención que se construyan saberes a partir de la comprensión de la evolución socio-histórica del deporte y su influencia en las culturas. También las particularidades del deporte contemporáneo, como las distintas manifestaciones y modalidades existentes.

Desde aquí se tratan los diferentes ámbitos de desarrollo del deporte, como el deporte escolar, el socio-comunitario, el federado, y las modalidades que el deporte ha ido adquiriendo de acuerdo a distintas realidades y necesidades, como el deporte y el tiempo libre, o el deporte como espacio de inclusión y desarrollo de personas con capacidades

diferentes. También la dimensión que ha asumido esta configuración de movimiento como instrumento de animación socio-cultural, atravesado por la recreación, la ludicidad, y la expresividad.

En cuanto al eje de Actividad Física y Salud, se abre un panorama muy actual relacionado a la calidad de vida, la prevención de enfermedades modernas, con una idea de salud como bienestar global de la persona. En esta realidad las actividades físicas en general y las deportivas en particular, van ganando un espacio importante en función de brindar herramientas para la lucha contra el sedentarismo y prácticas perjudiciales para la salud.

En relación a este eje se construyen saberes desde una mirada socio-crítica, de los impactos positivos y negativos de la dinámica social con respecto a la calidad de vida, a partir de una realidad cercana. Esto permite involucrarse desde las propias vivencias, analizando los distintos ámbitos del deporte desde la perspectiva de la salud, superando la perspectiva tradicional del modelo médico que ha imperado históricamente en la Educación Física.

El eje Actividad Física y Gestión, se conforma como un escenario de experiencias y análisis que involucra al mundo de la organización del Deporte. Se podrá abordar la problemática que representa la capacidad de gestionar en distintos estamentos, tanto los institucionalizados como los no institucionalizados, e incluso a nivel personal. También desde esta mirada, se considera la influencia de las problemáticas de la gestión del deporte en la propia comunidad, y la posibilidad de incluirse en proyectos en donde estos saberes se pongan en juego, en la propia escuela, barrio, localidad.

***Propósitos:***

- Favorecer el análisis de lo que representa el fenómeno del deporte para la comprensión de su impacto socio-cultural, vinculando la realidad cercana con la global.
- Propiciar el conocimiento de la evolución socio-histórica del deporte que permita interpretar su influencia en las diferentes culturas, en un contexto de análisis comparativos con la realidad actual.
- Favorecer el reconocimiento de las distintas modalidades del deporte relacionando las particularidades de los ámbitos de desarrollo del mismo para una visión crítica de este fenómeno.
- Contribuir a la interpretación de la perspectiva que vincula a la salud y el deporte desde experiencias deportivas variadas para reconocer la amplitud de esta configuración de movimiento y su impacto en la calidad de vida.
- Facilitar experiencias y análisis que impliquen el mundo de la organización y gestión del deporte, abordando problemáticas de distintas dimensiones que posibiliten involucrarse en proyectos de impactos en la realidad cercana.

**Cuadro de Contenidos/saberes  
Situaciones Motrices en Los Juegos Deportivos**

Ejes Temáticos	Contenidos/saberes
Actividad Física y Cultura	<p>Comprensión del fenómeno deportivo en las distintas culturas.</p> <p>Análisis de la evolución histórica del deporte y su impacto en la sociedad.</p> <p>Reconocimiento de las distintas modalidades deportivas.</p> <p>Vinculación del fenómeno deportivo con la realidad cercana.</p> <p>Diferenciación de los distintos ámbitos de desarrollo del deporte.</p> <p>Visión crítica sobre el impacto del deporte en la sociedad.</p> <p>Vivencias corporales deportivas que faciliten el reconocimiento de su amplitud y alcances.</p>
Actividad Física y Salud	<p>Análisis de la vinculación de deporte y salud.</p> <p>Comprensión del deporte como herramienta para la prevención contra los hábitos vida negativos.</p> <p>Prácticas de experiencias deportivas vinculadas al desarrollo de una calidad de vida saludable.</p> <p>Búsqueda de alternativas viables experiencias deportivas inclusoras para grupos sedentarios.</p>
Actividad Física y Gestión	<p>Comprensión de la problemática de la gestión del deporte en ámbitos institucionalizados y personales no institucionalizados.</p> <p>Diferenciación de aspectos de la gestión vinculados al deporte en diferentes ámbitos y modalidades.</p> <p>Abordaje de experiencias de gestión y planificación de prácticas deportivas con impacto en la realidad cercana.</p>

**Lineamientos de Acreditación  
Situaciones Motrices en Los Juegos Deportivos**

A los alumno/as se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizajes que sean pertinentes a los propósitos del espacio curricular, de modo que al finalizar el 4º año puedan resolver situaciones que implican:

- Interpretar críticamente el deporte como fenómeno socio-histórico que impacta con diferentes modalidades en la realidad social.
- Asumir vivencias corporales deportivas que permitan un reconocimiento de su amplitud y alcance como construcción cultural.
- Evidenciar una comprensión del deporte como contexto de salud.
- Desarrollar experiencias de prácticas deportivas ligadas a la calidad de vida.
- Comprender la problemática de la gestión deportiva en distintos ámbitos.
- Organizar de manera colaborativa proyectos deportivos que pongan en juegos vivencias de gestión.

## **SITUACIONES MOTRICES EN LAS FORMAS GÍMNICAS**

### ***Fundamentación***

Las formas gímnicas son configuraciones de movimiento ligadas a la evolución que ha ido adquiriendo la gimnasia a lo largo de la historia. En la actualidad las técnicas motrices ligadas a la diversidad de formas gímnicas, han ido ganando relevancia en la sociedad desde un sinnúmero de modalidades.

La visión de este espacio como objeto de enseñanza, propone vivenciar y analizar una gama amplia de manifestaciones de las formas gímnicas, para una comprensión crítica que permita tanto la utilización personal, como una valoración que favorezca la recuperación de esta configuración como construcción social. Este espacio no se centraliza en la gimnasia deportiva, ya que ésta está incluida en el espacio relacionado al deporte.

En el contexto del eje de Actividad Física y Cultura, es importante tratar la evolución social e histórica de la gimnasia en las diferentes culturas y momentos históricos, proyectando estos análisis a la realidad actual.

Se abordan aquí las diversas tendencias que están presentes en la actualidad y en el contexto próximo del estudiante, analizando y vivenciando la variedad de modalidades e impactos sobre la corporeidad de las personas.

Es importante reconocer la posibilidad de las formas gímnicas en instancias expresivas, lúdicas y recreativas, y su inclusión en diferentes instituciones.

En relación al eje de Actividad Física y Salud, podemos decir que las formas gímnicas tienen una conexión muy significativa con el desarrollo y mantenimiento de una vida saludable. El impacto de estas configuraciones de movimiento va más allá de su efecto orgánico-funcional, adquiriendo relevancia para la construcción de la corporeidad y motricidad humana, en pos de una calidad de vida en donde el conocimiento, compromiso y valoración son aspectos fundamentales para la salud.

Se analizan desde la perspectiva de este eje, las problemáticas vinculadas a algunos aspectos de la sociedad actual, como el sedentarismo, la alimentación, el control de la actividad física, las influencias de los medios de comunicación, y las percepciones del cuerpo. En este sentido son fundamentales las experiencias personales y la inclusión de la realidad cercana de los estudiantes.

En cuanto al eje Actividad Física y Gestión, al igual que lo expresado en relación al espacio de los juegos deportivos, se trata la problemática que representa la capacidad de gestionar sobre las actividades gímnicas en distintos estamentos. Es pertinente trabajar en este espacio, los análisis y experiencias que tengan que ver con el mundo de la organización y como esto influyen en la cultura corporal de la sociedad y sus instituciones.

También se continúa con la idea de que los estudiantes puedan involucrarse en las problemáticas de la gestión de las formas gímnicas en la propia comunidad. Esto permite avanzar en la comprensión de como la gestión influye en el desarrollo del medio social, y a su vez posibilita incluirse en proyectos en donde estos saberes se pongan en juego, en la propia escuela, barrio, localidad.

**Propósitos:**

- Contribuir a la comprensión de la evolución histórica y social de la gimnasia, analizando sus particularidades para proyectarlas en el análisis de la realidad contemporánea.
- Promover el reconocimiento de las diferentes manifestaciones de las formas gímnicas en la actualidad indagando en su impacto cultural para identificar instancias expresivas, recreativas, y de inclusión social.
- Generar espacios de análisis y vivencias personales de las diversas tendencias y modalidades de las formas gímnicas, lo que permite la comprensión sobre el impacto en la corporeidad y motricidad de las personas.
- Contribuir a la interpretación de la perspectiva que vincula a la salud y las formas gímnicas desde prácticas variadas para reconocer la amplitud de esta configuración de movimiento y su impacto en la calidad de vida.
- Facilitar experiencias y análisis que impliquen la problemática del planeamiento y la gestión de actividades físicas ligadas a las formas gímnicas, abordando prácticas de distintas dimensiones que posibiliten involucrarse en proyectos de impactos en la realidad cercana y con visión de futuro.

**Cuadro de Contenidos/saberes  
Situaciones Motrices en las Formas Gímnicas**

Ejes Temáticos	Contenidos/saberes
Actividad Física y Cultura	<p>Conocimiento y análisis de la gimnasia como fenómeno de la cultura de lo corporal. Su configuración en la sociedad contemporánea.</p> <p>Relación de la corporeidad y la gimnasia en la sociedad contemporánea.</p> <p>Vivencia de manifestaciones gímnicas relacionadas con la actividad física de la cultura contemporánea.</p> <p>Prácticas de manifestaciones gimnásticas. Su evolución histórica e implicancia actual.</p> <p>Valorización y proyección de la práctica placentera y continua de formas gímnicas como parte de la cultura del hombre.</p>

Actividad Física y Salud	<p>Análisis de la relación entre las formas gímnicas y la salud. Su configuración en la sociedad contemporánea.</p> <p>Relación de la gimnasia y las prácticas saludables del hombre. Su influencia en la calidad de vida</p> <p>Practica de formas gímnicas relacionadas con la constitución de un cuerpo saludable.</p> <p>Conocimiento y vivencia corporal desde las formas gímnicas en el uso del cuerpo en la vida cotidiana.</p> <p>La emoción placentera en la actividad física. Su tratamiento y práctica desde la salud y la gimnasia.</p>
Actividad Física y Gestión	<p>Comprensión de la problemática de la gestión de las formas gímnicas en ámbitos institucionalizados y personales no institucionalizados.</p> <p>Diferenciación de aspectos de la gestión vinculados a las formas gímnicas en diferentes ámbitos y modalidades.</p> <p>Planificación y ejercitación de ofertas de actividad física ligada a las formas gímnicas.</p>

### ***Lineamientos de Acreditación***

#### ***Situaciones Motrices en las Formas Gímnicas***

A los alumno/as se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizajes que sean pertinentes a los propósitos del espacio curricular, de modo que al finalizar el 4º año puedan resolver situaciones que implican:

- Interpretar críticamente de las formas gímnicas como fenómeno socio-histórico que impacta en la corporeidad y motricidad humana.
- Evidenciar una visión crítica de las formas gímnicas en la cultura física contemporánea.
- Comprender y llevar a la práctica situaciones motrices gímnicas que involucren el conocimiento de la gimnasia en relación a las instituciones, la cultura, la salud y calidad de vida.
- Comprender la problemática de la gestión de las formas gímnicas en distintos ámbitos.
- Planificar, gestionar y participar colaborativamente en el planeamiento de proyectos que involucren a las formas gímnicas e instituciones dedicadas al tratamiento de la cultura de lo corporal asumiendo roles.

## **SITUACIONES MOTRICES EN EL AMBIENTE NATURAL**

### **Fundamentación**

Este espacio curricular propone tratar como objeto de enseñanza a las problemáticas de las actividades físicas en ambientes naturales, vinculadas a cuestiones de la cultura, la salud y la gestión.

La relevancia actual de esta configuración de movimiento y sus diversas manifestaciones, abre un campo de saberes propicios para la formación de los Bachilleres en Educación Física en el contexto de las prácticas motrices en ambientes naturales.

La comprensión y compromiso respecto al cuidado y preservación del ambiente, la construcción de la propia configuración de movimiento y las múltiples posibilidades de poner en juego las distintas configuraciones de movimiento desarrolladas en otros escenarios, hacen que este espacio curricular tenga gran potencialidad para la formación de los estudiantes, permitiendo también el aprendizaje en un contexto de experiencias comunitarias y democráticas, favorecedoras de la construcción de ciudadanía.

Desde el eje de Actividad Física y Cultura, se considera la evolución de las antiguas prácticas de “vida en la naturaleza”, hacia las miradas modernas de las situaciones motrices en ámbitos naturales, incluyendo la conciencia del impacto que estas producen sobre los entornos.

Identificar prácticas motrices pertenecientes a este eje, es importante para conocer y vivenciar las que tengan que ver con el entorno y las posibilidades del estudiante. También se debe considerar, la dimensión que ha ido adquiriendo en esta configuración de movimiento, las prácticas de animación socio-cultural, la recreación, la ludicidad, la expresión y el buen uso del tiempo libre.

En el eje de de Actividad Física y Salud, se posibilita la continuación de lo tratado en los otros espacios, adaptándose a las particularidades y contingencias que presenta este ámbito. Así también se abordan cuestiones propias de este eje, cargado de cierto nivel de incertidumbre, como la prevención, el cuidado, y los primeros auxilios.

En relación al eje Actividad Física y Gestión, se tiene en cuenta como en los otros espacios, la problemática que representa la capacidad de gestionar sobre las actividades en ambientes naturales. Estas experiencias implican alternativas de organización y de abordajes con distintas posibilidades e intencionalidades. Esto posibilita pensar a su vez, en cuestiones ligadas a gestionar experiencias propias en proyectos posibles de desarrollar en escenarios naturales próximos, poniendo en juego los saberes involucrados.

### **Propósitos:**

- Promover el reconocimiento de las diferentes manifestaciones de las situaciones motrices en ambientes naturales, indagando en su impacto cultural para identificar las distintas alternativas en su desarrollo.
- Favorecer la práctica y conocimiento de diferentes formas de tomar contacto con la naturaleza, con actitud comprometida y crítica para poner en juego las situaciones motrices en el ambiente natural.

- Generar espacios de ejercitación y organización de situaciones motrices en ambientes naturales, que permitan adquirir competencias culturalmente relevantes para favorecer la preservación y evitar los efectos negativos sobre el medio ambiente.
- Contribuir a la interpretación de la perspectiva que vincula a la salud y las situaciones motrices en ambientes naturales desde experiencias variadas para reconocer la amplitud de esta configuración de movimiento y su impacto en la calidad de vida.
- Facilitar experiencias y análisis que impliquen el mundo de la organización y gestión de situaciones motrices en ambientes naturales, abordando problemáticas de distintas dimensiones que posibiliten involucrarse en proyectos de impactos en la realidad cercana.

**Cuadro de Contenidos/saberes**  
**Situaciones Motrices en el Ambiente Natural**

Ejes Temáticos	Contenidos/saberes
Actividad Física y Cultura	<p>Comprensión de las distintas maneras de relación del hombre en el entorno natural a lo largo de su historia.</p> <p>Análisis de la vinculación actual del hombre con las prácticas motrices en el medio natural.</p> <p>Relevamiento y diferenciación de las prácticas en el medio natural cercano.</p> <p>Visión crítica del Impacto ambiental de las prácticas motrices en el medio natural.</p> <p>Vivencias de práctica motrices variadas en ambientes naturales con implicancias en la salud, en la recreación, el tiempo libre y el reconocimiento del entorno.</p>
Actividad Física y Salud	<p>Vinculación de las prácticas motrices en contacto directo con la naturaleza y el concepto de vida saludable.</p> <p>Abordaje de distintas experiencias en el medio natural en función de una mejor calidad de vida.</p> <p>Análisis del fenómeno de la contaminación ambiental y su efecto sobre la salud.</p>
Actividad Física y Gestión	<p>Comprensión de la problemática de la gestión de las prácticas motrices en el medio natural en ámbitos institucionalizados y personales no institucionalizados.</p> <p>Diferenciación de aspectos de la gestión vinculados a las actividades en contacto con la naturaleza al deporte en diferentes ámbitos y modalidades.</p> <p>Planificación, organización y prácticas de actividades en contacto con el medio natural</p>

## ***Lineamientos de Acreditación***

### ***Situaciones Motrices en el Ambiente Natural***

A los alumno/as se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizajes que sean pertinentes a los propósitos del espacio curricular, de modo que al finalizar el 4º año puedan resolver situaciones que implican:

- Reconocer la diversidad de prácticas motrices en contacto con el medio natural y su impacto cultural.
- Evidenciar actitudes responsables para el cuidado y preservación del medio natural en las prácticas motrices.
- Resolver las problemáticas indeterminadas que se presenten cotidianamente al abordar las prácticas motrices en el medio natural.
- Organizar y planificar colaborativamente, actividades motrices en el ámbito natural, con responsabilidad, sentido crítico y social.
- Evidenciar una comprensión de las actividades motrices en ambientes naturales como contexto de salud.
- Desarrollar experiencias de prácticas motrices en la naturaleza ligadas a la calidad de vida.

## ***5º AÑO DEL BACHILLER EN EDUCACIÓN FÍSICA***

### ***ORGANIZACIÓN 5º AÑO***

En el 5º año se proponen dos espacios curriculares: “Espacio curricular síntesis de los saberes estructurantes del campo del conocimiento de la Educación Física”, y “Proyecto de investigación e inserción comunitaria, y seminario epistemológico”.

Estos Espacios permiten profundizar y articular de manera sustantiva los saberes del campo, en una proyección a experiencias de investigación e inserción comunitaria, en donde estos saberes pueden resignificarse y tomar diferentes dimensiones en relación a los propios actores.

### ***ESPACIOS CURRICULARES DE 5º AÑO***

#### ***ESPACIO CURRICULAR SÍNTESIS DE LOS SABERES ESTRUCTURANTES DEL CAMPO DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA***

##### ***Fundamentación***

Los saberes estructurantes del campo de la Educación Física que se han desarrollado, tanto en los espacios curriculares de Educación Física desde el Ciclo Básico, el Básico de la Formación General Orientada y los del 4º año del Bachillerato, se pondrán en juego en este espacio permitiendo reconstrucciones, nuevas dimensiones de análisis, y prácticas ligadas a la corporeidad y motricidad de los estudiantes. Es deseable que en la medida de lo posible, pensando en forma compleja y articulada, estas reconstrucciones se retomen en el espacio curricular de Educación Física de la Formación General Orientada del 5º año.

Los saberes que se trataron en los espacios de 4º año que posibilitaron vincular la actividad física con la cultura, la salud, y la gestión, se retomarán y redimensionaran de manera articulada, buscando formar bachilleres que se proyecten de manera crítica y autónoma en las distintas realidades en las que se involucren. Esto permitirá que los estudiantes sean agentes de cambio y generadores de acciones que promuevan a la alfabetización corporal de los ciudadanos, facilitando el acceso al mundo de la cultura física.

Para el “espacio curricular síntesis de los saberes estructurantes del campo del conocimiento de la orientación”, se plantean tres talleres que se desarrollaran uno por trimestre. La idea de este espacio, es que los estudiantes definan y profundicen temáticas de su agrado e interés en relación a los espacios y ejes abordados en 4º año. Esto requiere un trabajo orientativo de los docentes para que los estudiantes seleccionen o elaboren temáticas y problemáticas afines a su realidad. A su vez, se favorece una vinculación con las experiencias del espacio curricular “Proyecto de investigación e inserción comunitaria y seminario epistemológico”, facilitando la identificación de posibles problemáticas a investigar. Los docentes en el momento de definir los talleres con la participación activa de los alumnos, podrán comenzar a vincular estratégicamente las distintas problemáticas con las acciones investigativas y de inserción comunitaria del otro espacio.

La propuesta de talleres seleccionados a partir de los intereses de los estudiantes, genera que escuelas que tengan esta misma orientación puedan tener talleres diferentes, o que al año siguiente se modifiquen los mismos.

En este Diseño Curricular se proponen alternativas orientadoras de temáticas posibles para la propuesta de los talleres, tanto para tomarlas y desarrollarlas, como para reformularlas y adaptarlas a las realidades y necesidades particulares. También como disparadores para definir construcciones propias que permitan abordar la complejidad de lo que el bachillerato propone.

Se podrán organizar talleres problematizando temáticas relacionadas a:

- El juego en mi comunidad
- Las prácticas motrices saludables
- La organización de las prácticas motrices en mi sociedad
- Las prácticas motrices y los ambientes naturales
- Las prácticas motrices y la inclusión social
- La influencia de los medios de comunicación en las prácticas motrices
- La autogestión y las prácticas motrices saludables
- La corporeidad y motricidad en el desarrollo de la calidad de vida

Estas temáticas permitirán problematizar los saberes estructurantes del campo en diversas dimensiones. Estos saberes se constituyen desde:

- Los enfoques epistemológicos de la Educación Física Autónoma.
- El paradigma de la Corporeidad y Motricidad Humana.
- Las configuraciones de movimiento determinadas en el contexto de la escuela como ejes temáticos vinculados al Deporte, las Formas Gímnicas y las Actividades Físicas en el Ambiente Natural.
- Las situaciones motrices y su relación con la Cultura, la Salud y la Gestión.

Este nuevo espacio, debemos interpretarlo desde una perspectiva compleja que permite abordar los desafíos e incertidumbre de las diferentes alternativas que puedan construirse desde la síntesis de los saberes estructurantes del campo de la Educación Física.

### **Propósitos:**

- Facilitar la construcción de saberes que permitan el análisis y la resolución de problemáticas vinculadas a la cultura física, la salud y la gestión con acciones colaborativas.
- Generar espacios en donde se ponga en juego la propia corporeidad y motricidad para comprender y generar alternativas de prácticas motrices que favorezcan la alfabetización corporal en su medio social.
- Propiciar el desarrollo de actitudes críticas y comprometidas en experiencias de diferentes prácticas motrices para afianzar la participación comunitaria responsable.
- Proponer espacios de planificación, organización y participación de prácticas motrices en diferentes ámbitos, poniendo en juego la propia corporeidad y motricidad en un ambiente formativo de intercambio social.
- Brindar escenarios de intercambio social que enriquezcan la inserción comunitaria de los distintos participantes de las experiencias generadas por los talleres.

### **Lineamientos de Acreditación**

#### **Espacio curricular síntesis de los saberes estructurantes del campo del conocimiento de la Educación Física**

A los alumno/as se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizajes que sean pertinentes a los propósitos del espacio curricular, de modo que al finalizar el 5º año puedan resolver situaciones que implican:

- Evidenciar saberes que permitan análisis críticos y comprometidos en relación a la cultura física, la salud y la gestión en su medio social.
- Resolver con acciones colaborativas problemáticas vinculadas a prácticas motrices que favorezcan la alfabetización corporal en su medio social.
- Poner en juego la propia corporeidad y motricidad en situaciones de planificación, organización y participación de prácticas motrices en diferentes ámbitos.
- Promover la inserción comunitaria de las experiencias generadas en los talleres.

### **PROYECTO DE INVESTIGACIÓN E INSERCIÓN COMUNITARIA, Y SEMINARIO EPISTEMOLÓGICO**

#### **Fundamentación**

Para el espacio curricular "Proyecto de investigación e inserción comunitaria, y seminario epistemológico", se considera que éste se constituye a partir de problemáticas relacionadas

a los espacios curriculares y ejes temáticos de 4º año, y se retroalimenta con los talleres de 5º año.

Es deseable que los talleres y la investigación tengan puntos en común que los potencien y los pongan en diálogo a través de los saberes trabajados. Las temáticas sugeridas para los talleres del “espacio curricular síntesis de los saberes estructurantes del campo del conocimiento de la orientación” son facilitadoras para el desarrollo de acciones investigativas y comunitarias concretas, que configuran este espacio curricular.

Las temáticas que se sugieren para problematizar y generar acciones investigativas y de inserción comunitaria, son las mismas que se proponen para el espacio curricular de síntesis. Esta decisión se sustenta en que dichas temáticas ponen en juego el diálogo de saberes que se articulan desde campo de la Educación Física posibilitando la construcción de objetos de indagación pertinentes con este Bachillerato.

Se podrán organizar proyectos de investigación e inserción comunitaria problematizando temáticas relacionadas a:

- El juego en mi comunidad
- Las prácticas motrices saludables
- La organización de las prácticas motrices en mi sociedad
- Las prácticas motrices y los ambientes naturales
- Las prácticas motrices y la inclusión social
- La influencia de los medios de comunicación en las prácticas motrices
- La autogestión y las prácticas motrices saludables
- La corporeidad y motricidad en el desarrollo de la calidad de vida

Estas temáticas podrán profundizarse en los seminarios epistemológicos el espacio desde los saberes estructurantes del campo. Estos saberes se constituyen desde “los enfoques epistemológicos de la Educación Física Autónoma”, “el paradigma de la Corporeidad y Motricidad Humana”, “las configuraciones de movimiento vinculadas al Deporte, las Formas Gímnicas y las Actividades Físicas en el Ambiente Natural”, y “las situaciones motrices y su relación con la Cultura, la Salud y la Gestión”.

Para la realización de acciones investigativas las temáticas sugeridas permitirán identificar situaciones que posibiliten reconocer un objeto, en tanto hechos, sucesos o procesos que se nos aparecen en la conciencia como problemáticos, anómalos, o interesantes y atractivos para la mirada de los estudiantes. Esto es, que no hay posibilidad de comprenderlos a la luz de los saberes construidos por los jóvenes. Se define así un objeto de indagación como “punto de partida”, que al ser abordado metodológicamente con parámetros de la investigación en el contexto escolar, permitirá arribar a un objeto como “punto de llegada”, configurando nuevos niveles de interpelación provisoria sostenidos en las características del conocimiento científico.

Este espacio busca promover la construcción de saberes nuevos en relación a las problemáticas elaboradas, poniendo en tensión los sistemas de creencias de los estudiantes en referencias a diferentes temáticas. Obliga así a elaborar nuevas conjeturas e hipótesis promoviendo la búsqueda de determinados conocimientos que permitan entender el objeto de indagación.

Los procesos vivenciados en la indagación y construcción de nuevos saberes con acciones investigativas, permitirá redimensionarlos en una proyección a experiencias de inserción comunitaria en donde los estudiantes sean participes activos de su comunidad desde el contexto abarcativo de la cultura física. Estas experiencias tienen la intención a su vez de

establecer el dialogo de saberes de todo el Ciclo Orientado enriqueciendo la formación de los jóvenes.

Por último, las experiencias vivenciadas en este espacio cunicular, también forma a los estudiantes en actitudes de curiosidad, indagación y cuestionamiento, facilitándoles recursos y herramientas de la ciencia para afrontar la incertidumbre del mundo global que los rodea.

### ***Propósitos:***

- Posibilitar experiencias investigativas que les permitan indagar ordenadamente el mundo que los rodea tensionando los sistemas de creencias personales y sociales.
- Generar espacios que involucre activamente a los alumnos en la construcción de objetos de indagación investigativas para conocer e interpretar la realidad de la cultura física en su comunidad.
- Favorecer la implementación de acciones de inserción comunitaria a partir de las indagaciones y nuevas construcciones realizadas en las experiencias investigativas.
- Posibilitar la inserción social comprometida desde la elaboración y gestión de proyectos comunitarios vinculados a la actividad física.

### ***Lineamientos de Acreditación***

#### ***Proyecto de investigación e inserción comunitaria, y seminario epistemológico***

A los alumno/as se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizajes que sean pertinentes a los propósitos del espacio curricular, de modo que al finalizar el 5º año puedan resolver situaciones que implican:

- Construir objetos de indagación que les permitan conocer la realidad de la cultura física en su comunidad.
- Asumir acciones investigativas que les permitan indagar ordenadamente problemáticas vinculadas a las actividades físicas en relación a la cultura, la salud y la gestión.
- Elaborar y gestionar proyectos comunitarios vinculados a la actividad física a partir de las indagaciones investigativas realizadas.
- Evidenciar saberes sobre las posturas epistemológicas relacionadas con los objetos de indagación investigativa.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Aisenstein y Perezyk (2000). *"Repensando la educación física escolar"*. Bs. As. Ed. Novedades Educativas.
- Ainseisten Ángela (2007) "¿Qué es la Educación Física?, una mirada desde la historia". Revista Digital efdeportes.com , Año 11, N° 105, Bs. As.
- Ander-Egg Ezequiel. (1995) *"La Planificación Educativa, Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores"* Bs. As. Magisterio Río de la Plata.
- Bayer, C.(1986). *"La enseñanza de los juegos deportivos colectivos"*. Barcelona. Ed. Hispano Europea S.A.
- Benilde Vázquez Gómez (coord.) (2001) "Bases educativas de la actividad física y el deporte." Ed. Síntesis. España.
- Blázquez Sánchez, D. (1986). *"Iniciación a los deportes de equipo"*. Barcelona. Ed. Martinez Roca.
- Bourdieu, P. *"Sociología y cultura."* Bs. As. Siglo XXI.
- Bracht, V. (1996) *"Educación Física y Aprendizaje Social"*. Córdoba. Editorial Vélez Sarsfield.
- Coll, C. (1990). *"Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento"*. Barcelona. Ed. Paidós
- Devis Devis, Peiró Velert. (1992). *"Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la Salud y los Juegos Modificados"*. Zaragoza. Ed. Inde. 1992.
- Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Física. *Problemas de la Enseñanza*. Ejes de trabajo. Año 2006
- Diseño Curricular EGB 1 y 2 – Versión 1.1 del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro
- Diseño Curricular 7º Año- E.G.B. Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro.
- Duran, M. (1987) *"El niño y el deporte"*. Madrid. Ed. Paidós
- Dr. Lopez Rodríguez Alejandro, "¿ES LA EDUCACIÓN FÍSICA UNA CIENCIA?" Artículo Publicado en <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - N° 62 - Julio de 2003
- Famose, Jean P. (1992) *"Aprendizaje Motor y dificultad de la tarea"*. Barcelona. Paidotribo
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1997). *"Enfoques de la Enseñanza"*. Amorrortu. Buenos Aires
- Gimeno Sacristán J. (1986) *"Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum"* . Madrid. Ed. Anaya

- Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (1992). *“Comprender y transformar la enseñanza”*. Madrid. Ed. Morata.
- Giraldo Montoya Gladis “Teoría de la Complejidad y Premisas de Legitimidad en las Políticas de Educación Superior” [www.csociales.uchile.cl](http://www.csociales.uchile.cl)
- Gómez, Jorge. (2005) *“Modulo de estudio, cátedra Teoría de la Cultura Física”* UFLO
- Gómez, Jorge. (2004) *“La didáctica de la Educación Física en el inicio del siglo XXI”*. Bs. As. Revista Stadium año 33, N°189
- Gómez Jorge (compilador) (2010). *“La formación docente en educación física”*. Noveduc. Bs As
- Gómez, Raúl. (2004) *“La enseñanza de la Educación Física en el nivel Inicial y el primer ciclo de la E.G.B”*. Bs. As. Ed. Stadium.
- Gómez, R. (2009) *“La Educación Física y el Deporte en edad escolar”*. Cap. 13. Miño y Dávila. Bs. As.
- Guiraldes Mariano. (1994) *“Didáctica de una cultura de lo corporal”*. Bs As. Edición Argentina
- Guiraldes, Mariano. (2005) *“Gimnasia, el futuro anterior”*. Bs. As. Ed. Stadium
- Hornos Enrique, Ponencia *“Algunas reflexiones acerca del deporte y la educación en instancias del debate educativo”*  
<http://www.mec.gub.uy/educacion/educf/conclu1/Ponencia%20Enrique%20Hornos.doc>
- Yves Chevallard (1991). *“La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado”*. Ed. Aique. Bs As.
- Jordi Díaz Lucea. (1995) *“El currículum de la Educación Física en la reforma educativa”*. Barcelona - Inde
- Le Boulch Jean. (1985) *“Hacia una ciencia del Movimiento Humano”*. Bs. As. Ed. Paidós
- Litwin, E. (2008) *“El oficio de enseñar”*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- López Pastor, VM. (coord.) (2006) *“La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida”*. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.
- Lourenço Juan Manuel. *“Campo de Desarrollo de la Técnica Básica & Especial”*. Informe recopilado y adaptado para su utilización como herramienta de las Experiencias Educativas de Vida en la Naturaleza & al Aire Libre.
- Martín-Barbero J. *“Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”*. Revista Iberoamericana N°32. 2003
- Melendo Soler y otros. (2006) *“Manual de técnicas de montaña e interpretación de la naturaleza”*. Barcelona. Paidotribo.
- Mendez Jiménez A. (1999) *“Efectos de la manipulación de las variables estructurales en el diseño de juegos modificados de invasión”*, en revista digital *Lecturas: E. F. y Deportes*. n° 16. Octubre de 1999

- Merleau-Ponty, M. (1997) "*Fenomenología de la percepción*". Barcelona Ed. Península. Primera parte : "El cuerpo"
- Morin, Edgar (1991) "*Introducción al pensamiento complejo*". Lisboa. Instituto Piaget.
- Parlebas Pierre (1989) "*Perspectivas para una educación física moderna*". Málaga. Unisport.
- Parlebas Pierre (2001). "*Léxico de Praxiología Motriz. Juegos, deporte y sociedad*". Barcelona. Ed. Paidotribo
- Pedro Elvio (1992). "*Manual de explorar y acampar*". Chile. Ed. Zig-Zag
- Pila Teleña Augusto (1997). "*Evaluación deportiva*". Madrid. Pila Teleña
- Pinos Quilez Martín (1997). "*Actividades y juegos de Ecuación Física en la Naturaleza*". Madrid. Gymnos.
- Pinos Quilez Martín (1997). "*Guía práctica de la iniciación de los Deportes en la Naturaleza*". Madrid. Gymnos.
- Pinos Quilez Martín (1997). "*Las actividades físico deportivas en la Naturaleza para niños y jóvenes*". Madrid. Gymnos.
- Ron, Osvaldo (2003) "*La educación física en Argentina y en Brasil*". La Plata. Ediciones al Margen
- Ruiz Inés – Herrera Ada (2006) "*Educación Física para el nivel medio*". Argentina. Ed. Comunicarte
- Ruiz Pérez, Luis M. (1996). "*Competencia Motriz*." Madrid. Gymnos.
- Ruiz Pérez, Luis M. (1992) "*El papel de la práctica en el desarrollo de la competencia motriz infantil: La hipótesis de la variabilidad*." Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid
- Ruiz Pérez, Luis M. (1994). "*Deporte y aprendizaje*". Madrid. Ed. Aprendizaje Visor.
- Santín Silvio. Profesor Doctor de la Universidad Federal de Río Grande do Sul. Brasil. Trabajo presentado en el 3º Congreso Latino-Americano Esporte
- Sergio, Manuel. (1986) "Motricidade Humana. Uma nova ciência do Homem!" Lisboa. Editorial Ministerio de Educação e Cultura.
- Souto, M. (1999) "La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal" en A. Camilioni y cols. Corrientes didácticas contemporáneas. Bs.As. Paidós.
- Villanueva Pascual, Juan Carlos. "*Sobre la complejidad en torno a Edgar Morin*". Revista Complejidad. Año 1 - Numero 0. Publicación del Programa de Animación Permanente de Redes de Pensamiento Complejo

## **“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>12</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>13</sup>

---

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

<sup>13</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>14</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>15</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>16</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>17</sup>

---

<sup>14</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>15</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>16</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>17</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>18</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>18</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>19</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>20</sup>

En relación con la concepción epistemológica que sustenta la propuesta curricular del taller de alumnos, Sergio Rascovan <sup>21</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>19</sup>Rascovan, S. “Los Jóvenes y el futuro...” Ob. Cit.

<sup>20</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>21</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>22</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>23</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>24</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>22</sup> Castel, R. “La Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado”.

<sup>23</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>24</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>25</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>26</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>25</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>26</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>27</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>28</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>29</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>27</sup> Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina.

<sup>28</sup> Doltó, F y Doltó, C “Palabras para adolescentes”. Atlántida. Buenos Aires. 1996 en Diseño Curricular Ciclo Básico para la Escuela Secundaria Rionegrina.

<sup>29</sup> Obs.Cit.2. Diseño Curricular.

el siglo XX- acerca de un desarrollo progresivo en un mundo controlable, predecible y transparente.<sup>30</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>30</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>31</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 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

---

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

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>32</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>33</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 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

---

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

<sup>33</sup> Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal Ob. Cit.

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>34</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>34</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>35</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>35</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>36</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>37</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>36</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>37</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>38</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>39</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>38</sup> Foladori. “Contribuciones al Análisis Vocacional Grupal” en Ob. Cit.

<sup>39</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>40</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 saberes construidos parcialmente por los estudiantes...” “....Cuanto más reflexione el

---

<sup>40</sup> Ob. Cit.

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>41</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>42</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 se abren al momento de egresar de la escuela secundaria. Conocer las distintas*

---

<sup>41</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>42</sup>“Desarrollo curricular: lineamientos de acreditación básicos”

*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>43</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>44</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>43</sup> Kaplan, C. “La inclusión como posibilidad” en Ob. Cit.

<sup>44</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>45</sup>

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

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

### **3.2. Ejes Transversales**

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

Los ejes transversales son los siguientes:

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

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

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

---

<sup>45</sup> Guichard, J. 1995. en Ob.Cit.

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

### **3.3. Ejes Temáticos**

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

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

Dada la complejidad en que se dan estas temáticas en los sujetos,<sup>46</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.

---

<sup>46</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.

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

### **Saberes Claves**

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

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

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

## **Nº3- El Trabajo**

### **Saberes Claves**

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

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

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

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

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

## **Nº.-Los Estudios Superiores**

### **Saberes Clave**

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

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

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

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

## **Nº. Proyecto de Futuro**

### **Saberes Clave**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **4. Bibliografía**

- Aisenson y otros. 1999. "Representaciones sociales de los jóvenes sobre estudio y trabajo" Anuario N°VII. 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>47</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 prueba en forma consciente e inconsciente a través de la exposición a la lengua y de sus propias producciones. Como puede apreciarse, la misma naturaleza compleja de este sistema entre dos lenguas evidencia la necesidad de abordarlo desde el paradigma de la complejidad"*

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

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

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

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

---

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

- *“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>48</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 en el alumno el uso del idioma como un interlocutor activo en situaciones de comprensión y producción orales y escritas significativas y contextualizadas.

---

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

- 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>49</sup>)

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

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

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

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

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

---

<sup>49</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.

*“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>50</sup>*

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

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

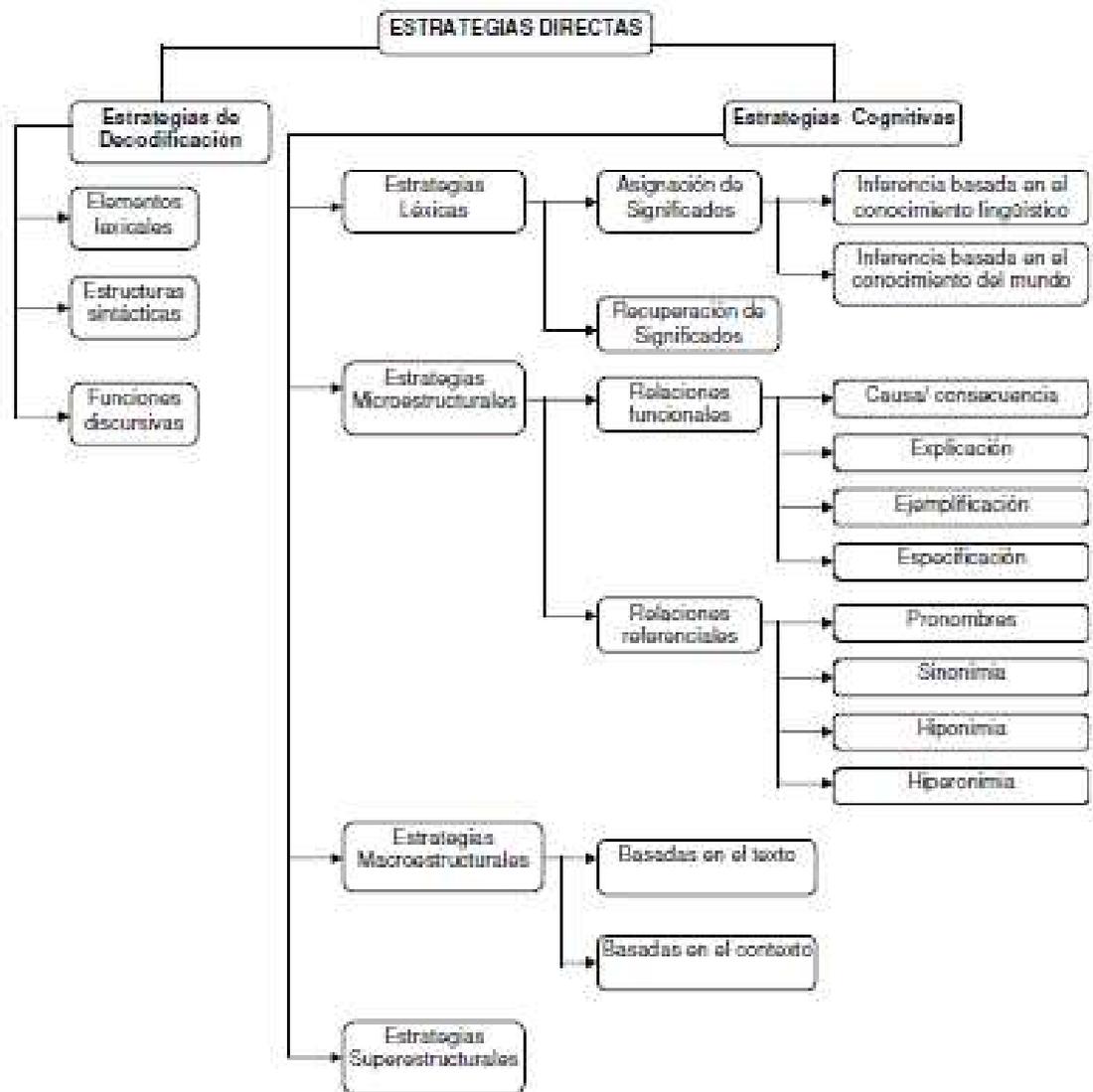
**3) Estrategias macroestructurales:** la macroestructura se refiere a la unidad temática que se desarrolla a lo largo del texto. Guiar al alumno/a en la utilización de estrategias específicas dirigidas a la macroestructura basándose en la información textual y contextual guiado además por su conocimiento. 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>50</sup> Extraído de Graber, B. y P. Babcock (2004) *Reading for the Real World 3*. Compass Publishing: Argentina.

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



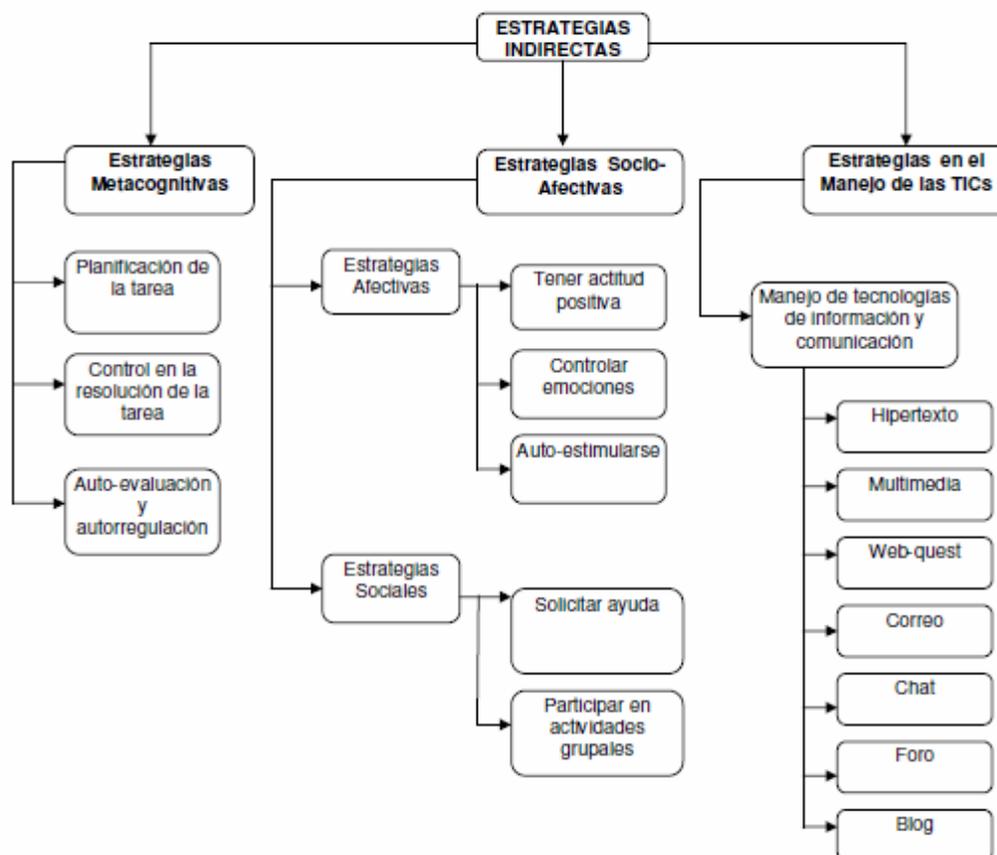
Extraído de González de Doña, M.G. (2008)

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>52</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>52</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>53</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.

---

<sup>53</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.

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

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

## **2.5 Evaluación**

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

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

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

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

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

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

que el docente y el alumno obtengan información acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la coherencia entre lo que se enseña y se aprende para tomar decisiones sobre cambios necesarios. Es por ello, que se puede afirmar que la evaluación es el motor del proceso de construcción de conocimiento.

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

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

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

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

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

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

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

Como se ha señalado anteriormente, uno de los propósitos centrales de esta propuesta curricular es desarrollar la competencia de comprensión textual en la lengua extranjera

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

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

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

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

#### **3.1 Ejes**

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

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

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

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

Proponemos los siguientes sub-ejes:

1) Desarrollo de la Lengua Oral:

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

2) Desarrollo de la Lengua Escrita:

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

3) Reflexión sobre la lengua extranjera inglés:

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

### ***c) Ejes transversales***

Proponemos los siguientes ejes transversales que cruzarán los antes mencionados:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **La escritura:**

- Redactar distintos tipos de texto tanto de carácter sistemático-formalizado como de carácter inmediato atendiendo al contexto de situación (mensajes de correo electrónico, cartas, descripciones, narraciones, blogs, chats, redes sociales), aplicando estrategias de escritura y edición.
- Aplicar nociones de coherencia y cohesión para la correcta organización de ideas e información.
- Relacionar las estructuras gramaticales (tanto tiempos verbales como expresiones para invitar, sugerir, ordenar, conectar o contrastar ideas, dar opinión, etc) a su función y adecuarlas al registro correspondiente.
- Utilizar distintas estrategias para resolver dificultades durante el proceso de escritura: lluvia de ideas, redes, borradores, consultas, diccionarios, reformulación, parafraseo, auto-corregirse, etc.

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

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

#### **La escucha:**

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

#### **El habla:**

- Interactuar utilizando fórmulas sociales de apertura y cierre acordes a distintos contextos de situación.
- Producir diferentes tipos de textos orales explicativos, descriptivos y argumentativos (argumentar y contra-argumentar, refutar y defender ideas) planificando y organizando el discurso con coherencia y cohesión para resolver una situación comunicativa.
- Emplear expresiones complejas y vocabulario más específico relacionado con temas de interés de los alumnos y vinculados con otros espacios curriculares de la Orientación, según los diversos contextos de situación para llevar a cabo distintas funciones comunicativas.

- Lograr mayor precisión en el uso de estructuras gramaticales (tanto tiempos verbales como expresiones para invitar, sugerir, ordenar, conectar o contrastar ideas, dar opinión, etc), relacionarlas a su función y adecuarlas al registro correspondiente.
- Utilizar distintas estrategias, recursos verbales y no-verbales, para resolver dificultades durante la comunicación: lenguaje corporal, reformulación, parafraseo, auto-corregirse, etc.

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

### **La lectura:**

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

### **La escritura:**

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.4. Tabla de contenidos

			Desarrollo de la competencia comunicativa	Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	Desarrollo del pensamiento crítico y creador	
			4to Año	5to Año		
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Lengua Oral	Comprensión	<p>-Relacionar los saberes construidos en otros espacios curriculares para facilitar la comprensión de los textos correspondientes a la Orientación</p> <p>-Reconocer el valor funcional del texto para construir nuevos saberes y realizar aportes a los demás espacios curriculares</p> <p>-Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito.</p> <p>-Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (diálogos, conferencias, presentación de noticias, publicidades, documentales, series de televisión, canciones, etc.)</p> <p>-Reconocer tipos textuales a partir del paratexto, sonidos y ruidos de fondo para un primer acercamiento global al tipo de significado e información que aportan.</p> <p>-Predecir el tipo discursivo y el tipo de información a partir de las pistas obtenidas durante el análisis del paratexto, sonidos y ruidos de fondo.</p> <p>-Inferir el posible ordenamiento de la información a partir la estructura del texto oral obtenida durante el trabajo de pre-escucha.</p> <p>-Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global</p> <p>-Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales</p>	<p>-Relacionar los saberes construidos en otros espacios curriculares para facilitar la comprensión de los textos correspondientes a la Orientación</p> <p>-Reconocer el valor funcional del texto para construir nuevos saberes y realizar aportes a los demás espacios curriculares</p> <p>-Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito.</p> <p>-Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (diálogos, conferencias, presentación de noticias, publicidades, documentales, series de televisión, canciones, etc.)</p> <p>-Reconocer tipos textuales a partir del paratexto, sonidos y ruidos de fondo para un primer acercamiento global al tipo de significado e información que aportan.</p> <p>-Predecir el tipo discursivo y el tipo de información a partir de las pistas obtenidas durante el análisis del paratexto, sonidos y ruidos de fondo.</p> <p>-Inferir el posible ordenamiento de la información a partir la estructura del texto oral obtenida durante el trabajo de pre-escucha.</p> <p>-Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global</p> <p>-Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales</p>		
			-Relacionar el tipo de información que se espera en distintas secciones del texto oral.	-Relacionar el tipo de información que se espera en distintas secciones del texto oral.		

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

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

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

		<p>-Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)</p> <p>-Lograr precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación.</p> <p>-Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)</p> <p>-Regular las emociones, motivaciones y actitudes al momento de interactuar con compañeros/as y docentes</p>	<p>-Lograr organizar textos de complejidad creciente y planificar sus partes de acuerdo al formato específico (describir un gráfico, expresar y defender argumentos, resumir textos descriptivos y explicativos, dar instrucciones, expresar opiniones, explicar procesos, narrar eventos)</p> <p>-Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)</p> <p>-Lograr mayor precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación.</p> <p>-Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación (ver tabla en reflexión sobre el lenguaje)</p> <p>-Regular las emociones, motivaciones y actitudes al momento de interactuar con compañeros/as y docentes</p>
--	--	--	---

			- Desarrollo de la competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creador
			4to Año	5to Año	
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Lengua Escrita	Comprensión	<p>-Identificar marcas para-textuales (imágenes que acompañan al texto, tipografía, diseño) presentes en textos explicativos, descriptivos y narrativos para un primer acercamiento global al tipo de significado e información que aportan</p> <p>-Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (recetas, folletos, cuadros y tablas, diagramas, instrucciones de uso, descripción de procedimientos, resúmenes de trabajos científicos, artículos de revistas científicas y de divulgación, etc.)</p> <p>-Inferir la idea principal a partir de los significados obtenidos del análisis del para-texto y/o el título</p>	<p>-Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito.</p> <p>-Analizar el uso de marcadores tipográficos y la elección de ítems léxicos particulares etc como indicadores de propósitos comunicativos particulares.</p> <p>- Identificar el cambio o la introducción de diferentes interlocutores al discurso.</p>	

		<ul style="list-style-type: none"> <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 y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global</li> <li>-Buscar información en materiales de referencia como diccionarios, enciclopedias, Internet, etc.</li> <li>-Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales</li> <li>-Identificar la oración tópico, las ideas soporte y/o ejemplos dados en las distintas partes del texto</li> <li>-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</li> <li>-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)</li> <li>-Reconocer diferentes expresiones deícticas y sus referentes como medio para facilitar la comprensión</li> <li>-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</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer el cambio o introducción de nuevos interlocutores en el texto y su propósito comunicativo.</li> <li>- Identificar marcadores cohesivos, inferir y analizar su contribución en la secuenciación y organización de la información.</li> <li>- Reconocer el aporte que diferentes marcadores cohesivos otorgan tanto a la interpretación del texto como a su organización textual.</li> <li>- Reconocer las características de textos descriptivos, informativos, explicativos, narrativos y argumentativos.</li> <li>- Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (recetas, folletos, cuadros y tablas, diagramas, instrucciones de uso, descripción de procedimientos, resúmenes de trabajos científicos, ensayos, cuentos, artículos de revistas científicas y de divulgación, etc.).</li> <li>- 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.</li> <li>- Relacionar el formato del texto y su estructura con su tipo discursivo (es decir tipo de información presentada).</li> </ul>
--	--	--	---

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

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

			<ul style="list-style-type: none"><li>-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.</li><li>- el análisis de los propios errores o errores ajenos.</li><li>-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.</li></ul>
--	--	--	---

## 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.