

VIEDMA, 22 DE DICIEMBRE DE 2010

VISTO:

El Expediente N° 138643-EDU-10 del registro del Ministerio de Educación – Consejo Provincial de Educación, y

CONSIDERANDO:

Que por Resolución N° 235/08, se aprueba el Diseño Curricular para el Ciclo Básico de las Escuelas Comunes involucradas en la Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina;

Que por Resolución N° 481/08 se implementa el Plan de Estudio aprobado por la Resolución N° 235/08 en las escuelas que acordaron iniciar el proceso de Transformación;

Que por Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N° 1505/10 se otorgó Validez Nacional al Diseño Curricular y Plan de Estudios del “CICLO BÁSICO DE LA ESCUELA SECUNDARIA RIONTEGRINA”;

Que para el Ciclo Escolar 2011, las escuelas que iniciaron su proceso de Transformación en el año 2008, deberán comenzar a implementar el Cuarto Año, correspondiente al Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria;

Que resulta necesario afianzar el proceso de TRANSFORMACIÓN de la escuela secundaria rionegrina cumplimentando el Diseño Curricular para el Ciclo Orientado;

Que en función de unificar la dispersión y variedad de modalidades que tienen los bachilleratos diurnos en la provincia, y del proceso de Transformación de la Escuela Secundaria es ineludible diseñar nuevas Orientaciones que viabilizan demandas de los alumnos, familias e instituciones y aseguran la movilidad horizontal y vertical de los estudiantes;

Que las nuevas Orientaciones a construir en esta primera etapa, en función de los acuerdos del Consejo Federal de Educación y de las Modalidades que se vienen desarrollando en los Ciclos Superiores de la provincia son: Bachiller en Ciencias Sociales, Bachiller en Ciencias Naturales, Bachiller en Economía y Administración, Bachiller en Comunicación y Tecnologías de la Información y la Comunicación, Bachiller en Arte, Bachiller en Educación Física, Bachiller en Lengua Extranjera;

Que corresponde avanzar en el proceso de construcción de los diseños curriculares para cada una de las Orientaciones para 4to y 5to año de los bachilleratos diurnos;

Que mediante Resolución N° 2283/10 se conforma el equipo disciplinar para la elaboración y escritura del Diseño Curricular de las distintas orientaciones del Ciclo Orientado;

Que el Diseño Curricular del Ciclo Orientado y el del Ciclo Básico constituyen una unidad política, filosófica y epistemológica;

Que el Marco Teórico del Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria es fundamento del Ciclo Orientado;

Que el Diseño Curricular para las Orientaciones de los bachilleratos diurnos de cinco años en la provincia se sustenta en todo lo realizado desde el año 2005 por el Ministerio de Educación;

Que el Ciclo Orientado, a su vez, se afirma en los acuerdos del Mercosur, del Consejo Federal de Educación, la Ley Orgánica de Educación F 2444 de la Provincia de Río Negro y la Ley 26206/06 de Educación Nacional;

Que las Orientaciones consolidan la propuesta innovadora que plantea la Transformación de la Escuela Secundaria para que los estudiantes puedan construirse como sujetos con espíritu crítico, que puedan pensar libremente, que se reconozcan como ciudadanos, que participen en forma activa del proceso enseñanza-aprendizaje, que se relacionen con la comunidad y tengan compromiso con ella, que puedan expresarse y logren sentido de pertenencia, respeto por los lugares, la gente y sus instituciones;

Que el Ciclo Orientado presenta un enfoque situado e involucrado íntimamente con la sociedad en general y con la comunidad rionegrina en particular propiciando proyectos que contengan las aspiraciones de cambios y modificaciones posibles en los cuales los estudiantes son considerados sujetos determinantes de ese cambio y de los proyectos que se construyen en la institución;

Que las distintas Orientaciones propician el pluralismo democrático, atestiguan la convivencia en el diálogo de saberes, el pensar juntos y el sentirse junto a otros, haciendo propios los lineamientos de política educativa de la provincia de Río Negro;

Que en un todo de acuerdo con la concepción del Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro concerniente a la escuela inclusora, el Ciclo Orientado favorece contextos compatibles entre el sujeto, su mundo cercano y sus vínculos, y el de la escuela;

Que la Estructura Curricular-Institucional-Mapa Curricular del Ciclo Orientado da continuidad a la establecida para el Ciclo Básico y genera las condiciones para que el Diseño Curricular para los Bachilleratos con Orientación sea llevado a la práctica;

Que dicha estructura contempla una estrecha articulación entre los espacios curriculares correspondientes a la Formación General con la Formación Específica, constitutivas ambas del Ciclo Orientado;

POR ELLO:

EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
R E S U E L V E:

ARTICULO 1º.- APROBAR el Diseño Curricular para el Ciclo Orientado de las escuelas secundarias comunes involucradas en la TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA RIONEGRINA conformado por la estructura Curricular- Institucional- Mapa Curricular que consta en el Anexo I y el Plan de Estudios correspondiente a la Formación General que se consigna en el Anexo II y a la Formación Específica, para las siete Orientaciones que lo conforman, que se desarrolla en el Anexo III, y que forman parte integrante de la presente resolución.-

ARTICULO 2º.- DEJAR SIN EFECTO los planes de estudio correspondientes al cuarto año de las escuelas que ingresan en el Ciclo Orientado de la Transformación de la Escuela Secundaria para el ciclo lectivo 2011, de quinto año para el ciclo lectivo 2012, por aplicación progresiva del Diseño Curricular aprobado por el Artículo 1º de la presente resolución.-

ARTICULO 3º.- ENCOMENDAR a las Direcciones y áreas que correspondiere, la elaboración de los proyectos que acompañen el proceso de implementación del presente Diseño Curricular, a los efectos de diseñar los dispositivos pertinentes y emitir las resoluciones respectivas.-

ARTICULO 4º.- REGISTRAR, comunicar por la Secretaría General a las Delegaciones Regionales de Educación Alto Valle Este I y II, Alto Valle Centro I y II, Alto Valle Oeste I y II, Valle Medio I y II, Valle Inferior, Atlántica I y II, Andina, Andina Sur y Sur I y II, por su intermedio a las Supervisiones Escolares de Nivel Medio y archivar.-

RESOLUCIÓN N° 3246

Prof. Amira NATAINÉ - Vocal Gubernamental
a cargo de Presidencia

Fabiana Beatriz SERRA - Secretaria General

AUTORIDADES

GOBERNADOR

Dr. Miguel Ángel Saiz

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Dn. César Alfredo Barbeito

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Vocalía gubernamental: Prof. Amira Nataine, Prof. Jorge Sartor

Vocalía docente: Prof. Orlando Solaro

SUBSECRETARIA DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

Psp. Andrea Novillo Pinto

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN

Prof. Norma Nakandakare

SUBSECRETARIA DE PLANEAMIENTO Y COORDINACIÓN DE PROGRAMAS

Dna. Doris Borobia

SUBSECRETARIA DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

Cra. María Laura Martirena

EQUIPO DE TRABAJO

Coordinación

Prof. Nora V. Arbanás - Prof. Graciela Calabrese

Especialistas Disciplinarios Formación General

Espacio y Procesos Sociales: Prof. Susana Mabel Olivi, Prof. María Rosa Scatollo

Lengua y Literatura: Prof. María Cecilia Beacon, Prof. Adriana González

Producción Artística y Proceso histórico social: Prof. Pablo Bulfón, Prof. Carina Flores

Matemática: Prof. Ana Felisa Yaksich - Colaboración: Prof. Fernanda Gallego

Educación Física: Lic. Luis Constantini, Lic. Gabriel Vitullo Belloso, Prof. Omar Gustavo Quezada

Biología: Lic. Juan Pablo Pelotto - Asesoramiento: Prof. Leonardo González Galli

Química: Prof. Gabriela Fernanda Lerzo

Física: Prof. Mónica Moscato

Pensamiento Crítico y Ciudadanía: Prof. Liliana Pierucci, Prof. Arianne Hecker

Especialistas Disciplinarios Formación Específica

Bachiller en Ciencias Sociales: Prof. Arianne Hecker, Prof. Susana Olivi, Prof. Liliana V. Pierucci, Prof. María Rosa Scatollo

Bachiller en Ciencias Naturales: Prof. Gabriela F. Lerzo, Prof. Mónica Moscato, Prof. Norberto H. Rost, Prof. Mónica J. Sede

Bachiller en Economía y Administración: Prof. Mónica Espeche, Prof. Ivana Paggi

Bachiller en Comunicación y Tecnologías de la Información y la Comunicación: Prof. Mabel Espeche, Prof. Paula Rodríguez Marino

Bachiller en Arte: Prof. Pablo Bulfón, Prof. Carina Flores, Prof. Jorge Silvio Honik. Colaboración: Adrián Tubio

Bachiller en Educación Física: Lic. Gabriel Belloso, Lic. Luis Constantini, Prof. Omar Quezada

Bachiller en Lengua Extranjera. Inglés: Prof. Mónica E. Fernández, Prof. Anabel Monteserin, Prof. Lucía Valls

Colaboración Técnica:

Ing. Ana Caro

DIRECCIÓN DE CAPACITACIÓN

PROF. ROSSANA CORTÉS

DIRECCIÓN DE NIVEL MEDIO

PROF. TERESA AGUILERA

DIRECCIÓN DE GESTIÓN CURRICULAR

PROF. NORA V. ARBANÁS

Diseño Curricular – Ciclos Orientados de la Escuela Secundaria Rionegrina

Índice

<i>Marco Teórico</i>	3
<i>Concepción de hombre, sociedad y sujetos</i>	3
<i>Funciones, fines y objetivos de la educación secundaria</i>	5
<i>Dimensión pedagógica</i>	8
<i>Juventudes y adolescencias en la escuela secundaria. Caracterización del alumno</i>	19
<i>El docente de nivel medio en la transformación de la escuela secundaria</i>	25
<i>Estructura Curricular – Institucional – Mapa Curricular: ANEXO I</i>	35
<i>Formación General: ANEXO II</i>	
<i>Matemática</i>	51
<i>Lengua y Literatura</i>	107
<i>Producción artística y contexto histórico social</i>	133
<i>Química</i>	143
<i>Espacio y procesos sociales</i>	191
<i>Educación Física</i>	221
<i>Física</i>	251
<i>Biología</i>	279
<i>Pensamiento Crítico y Ciudadanía</i>	313
<i>Formación Específica de cada Orientación: ANEXO III (Reinicia desde pág.1)</i>	
<i>1. Bachiller en Ciencias Sociales</i>	1
<i>2. Bachiller en Ciencias Naturales</i>	103
<i>3. Bachiller en Economía y Administración</i>	221
<i>4. Bachiller en Comunicación y Tecnologías de la Información y la Comunicación</i>	321
<i>5. Bachiller en Arte</i>	413
<i>6. Bachiller en Educación Física</i>	509
<i>7. Bachiller en Lengua Extranjera. Inglés</i>	597

Marco Teórico

Concepción de hombre, sociedad y sujetos

En una propuesta curricular es necesario explicitar estas concepciones, al menos como marco general de referencia, las cuales están sujetas a resignificaciones y actualizaciones en función de los procesos históricos y sociales que las significan. Toda propuesta educativa parte de estos fundamentos, ya sea que se hagan o no explícitos; enunciarlos ayuda a evitar cualquier tipo de naturalización del orden social y de allí, la reproducción de categorías de análisis que no siempre compartimos; entre ellas, las visiones que hablan de una naturaleza humana preconstituida¹.

El proceso de interacción dialéctica entre individuo y sociedad, entre estructuras sociales y sujetos sociales, permite comprender la realidad social y la de los sujetos que la protagonizan y que en ella se inscriben, como una construcción que es producto de este mismo proceso histórico. En este sentido la realidad es una construcción social y escapa por lo tanto a cualquier explicación que intente legitimarla en algún orden externo al propio proceso que la produce. En este proceso los sujetos sociales encarnan las luchas por la hegemonía social y cultural en el contexto de las estructuras, y van configurando y reforzando estructuras e instituciones relativamente estables pero al mismo tiempo profundamente dinámicas, toda vez que la consolidación de una estructura no implica la neutralización del movimiento de interacción dialéctica entre lo instituido y lo instituyente, entre el productor y lo producido.

Es así que entendemos a la realidad social como una totalidad articulada, dialéctica, contradictoria, conflictiva, heterogénea, compleja y situada en los procesos históricos. Es importante dejar en claro, para evitar malos entendidos, que en esta concepción de totalidad las estructuras interactúan con los sujetos. Por lo tanto, nuestra concepción de ser humano es la de un ser social como totalidad biológica, cultural, psicológica y social compleja, en el marco de un orden social histórico dado que es posible y necesario transformar. Es reveladora la visión de Paulo Freire que caracteriza al ser humano como un ser social condicionado. Esto significa que los seres humanos no estamos totalmente determinados ni somos totalmente libres. En este sentido adherimos a la noción de sujeto que expresan los diseños curriculares de los Niveles Inicial y Primario² cuando sostienen que el sujeto se construye y desarrolla en las redes de las distintas experiencias individuales y grupales—entre ellas la escolar—, inserto en una determinada cultura, grupo étnico o religioso y clase social, factores que inciden fuertemente en la constitución de la subjetividad, pero que no la determinan, sino que la condicionan.

Cuando nos referimos a *sujeto* estamos haciendo mención a lo que el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Especial señala: un sujeto se constituye a partir de la base material biológica que es condición necesaria pero no suficiente para que el proceso de constitución subjetiva se realice; para que un sujeto advenga tal es necesario la presencia y el contacto con el Otro; esto es: con el mundo simbólico y el mundo de lo social, o con otras palabras, el sujeto se establece en las relaciones de producción materiales y simbólicas y se va constituyendo en el proceso de socialización histórico que ocupa todo el trayecto vital de un individuo. En tanto, el sujeto social, como explica Alicia de Alba³, se caracteriza por poseer conciencia histórica, por saberse parte de un grupo o sector que adhiere, inscribe y organiza sus acciones tendientes a la concreción de un proyecto social particular y determinado por esa misma conciencia.

¹ Nos referimos a las visiones que hablan de una naturaleza humana preconstituida y de allí establecen la noción de que el orden social se establece a partir de una legalidad fundada en leyes supra-humanas, por fuera de las relaciones sociales que las instituyen.

² Citamos los Diseños Curriculares de la provincia de Río Negro porque son la expresión más genuina del trabajo ampliamente participativo entre los docentes, la UnTER, el CPE y el Ministerio de Educación.

³ de Alba, Alicia. 2006. Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Miño y Dávila.

En este marco para la comprensión de lo social, en tanto construcción, es necesario interpretar, interpelar y desocultar las estructuras que impiden el desarrollo de una subjetividad plena. La escuela en este proceso ocupa un lugar estratégico, siempre que en ella el sentido común sea considerado objeto de estudio, para leerlo críticamente y desnaturalizarlo, analizando críticamente los contenidos hegemónicos que lo constituyen y facilitan la reproducción del orden social.

De este modo la educación puede desplegar toda su fuerza liberadora, contribuyendo a formar la conciencia crítica y estimular la participación responsable de los sujetos sociales en los procesos culturales, sociales, políticos y económicos. Hombres y mujeres, ya sean niños, adolescentes, jóvenes o adultos, que, como señalan los Diseños Curriculares de la Provincia de Río Negro, *sepan ponerse al servicio de las profundas transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que la República necesita a fin de eliminar la dependencia, concretar una sociedad más justa y el pleno ejercicio de la democracia. Hombres y mujeres conscientes de que una misma tradición cultural, realidad socio-histórica e intereses político-económicos, unen a los pueblos latinoamericanos en un destino común.*

Contexto sociopolítico actual

Un acercamiento más concreto a la realidad actual permite afirmar que nos encontramos en el marco de una sociedad moderna, capitalista, dependiente, neoliberal; que en las últimas décadas estuvo atravesada por dictaduras militares, terrorismo de estado, políticas económicas que favorecieron a los grupos económicos locales y empresas transnacionales, asistencialismo de mercado, democracias formales y un fuerte desarrollo de los medios masivos de comunicación y de las nuevas tecnologías de la información.

El nuevo orden que se instala con fuerza a partir de la década de los noventa podríamos caracterizarlo sucintamente como: privatización de los recursos nacionales y de empresas, ajustes económicos y financieros de la inversión pública, rezago tecnológico, dependencia con respecto de los intereses del capital especulativo-financiero nacional e internacional, concentración de la riqueza en los sectores más ricos, proceso que acentúa la desigualdad creciente y por lo tanto la pobreza y la polarización, desocupación y crecimiento del sector informal precarizado.

El conjunto de políticas que se implementaron en este nuevo orden mundial está generando sociedades más disciplinadas y altos niveles de fragmentación social y ruptura de los lazos de solidaridad incluso en los sectores populares, desestructurando lo social, lo colectivo y el grado de organización de la sociedad civil. Se transforman las subjetividades, se pierde autonomía, se despolitiza la ciudadanía y se intenta homologar la noción de ciudadano a la de consumidor, noción que se funda en la lógica del mercado. En algunos casos se generó una especie de desocialización o crisis de autorepresentación como la categoriza Castoriadis.

Este es el marco de la profunda crisis global que atraviesa a la sociedad en su conjunto, crisis que abarca a todas las instituciones y a las distintas organizaciones que de ellas dependen. Pero este momento de crisis, con todo el malestar e incertidumbre que produce, también es un momento de posibilidad para crear, para construir nuevas articulaciones, nuevos sentidos, nuevos lazos, a condición de reconocer la crisis y analizarla en toda su complejidad. La educación, en este plano, también ocupa un lugar estratégico, pues como lo señalan los diseños curriculares elaborados por los docentes de la provincia de Río Negro: *si bien la educación no puede por sí misma cambiar un sistema social, no hay transformación posible sin que intervenga la educación.*

Un nuevo proyecto educativo debe plantear como uno de sus ejes la reconstitución de lo colectivo. Por eso la importancia de la escuela pública, uno de los pocos espacios colectivos que sobrevivieron por las luchas populares y el compromiso de los trabajadores de la

educación. Es fundamental que el proyecto educativo aporte a la construcción de una sociedad en la cual se garanticen los derechos humanos, sin alienación, organizada sobre la base de economías solidarias, basada en la democratización de la riqueza y el conocimiento, en la diversidad cultural y en la igualdad de género; comprometida con un nuevo orden socio-ambiental sin explotación social y armónico con la naturaleza, que dé respuestas para superar la desigualdad, la exclusión y la violencia social.

En este sentido, nos parece clave para el crecimiento y fortalecimiento de la sociedad civil el papel alternativo que adquiere una construcción escolar comunitaria, popular y democrática. Una escuela pública que recupere plenamente el lugar central que tiene en la producción del conocimiento y contribuya a la transformación social global.

Dentro de este marco de referencia debe inscribirse el proceso de construcción curricular, que tiene que estar basado en el protagonismo real de los sujetos sociales, única garantía de un verdadero cambio estructural. Debemos asumir la complejidad social y educativa de este proceso, respetando los tiempos educativos y la heterogeneidad de los protagonistas: educadores, estudiantes, madres/padres, comunidad, movimientos sociales, adolescentes, jóvenes y adultos, así como también los distintos niveles y modalidades dentro de la educación secundaria. Se trata de analizar y caracterizar a los sujetos de la construcción curricular en forma integrada y a partir de una escucha atenta. Este análisis debe incluir auto-miradas y análisis macro-sociales, y no solo basarse en miradas externas.

De esta forma, los sujetos dejan de ser nociones abstractas para cobrar una existencia real y concreta en el proceso de construcción curricular: recuperan la palabra, la acción, la interacción y la autonomía, imprescindibles en un proceso de construcción democrático.

Funciones, fines y objetivos de la educación secundaria

Introducción

La escuela secundaria, en el contexto descrito, aparece como una necesidad creciente para la formación de ciudadanía plena y por este camino, profundizar nuestro desarrollo humano, integral y sustentable como Nación y Provincia por la vía del fortalecimiento de la participación popular y democrática. Por otro lado, es claro que la Escuela Secundaria atraviesa una profunda crisis. Esta crisis se expresa de diversas maneras, entre las cuales podemos resaltar:

1. La falta de un Proyecto Curricular que oriente las acciones y exprese la intencionalidad social y cultural del proceso educativo.
2. La creciente ruptura de la cultura escolar, que se manifiesta en la pérdida de expectativas por parte de los estudiantes en cuanto al papel que la Escuela puede jugar en su formación para el protagonismo cotidiano en la vida social, cultural, económica y política, y en las dificultades crecientes que encuentran los educadores para llevar adelante sus tareas pedagógicas.
3. La agudización de la desigualdad que se plantea en dos planos:
 - a) Desde las estructuras de poder se desarrollan contenidos culturales a enseñar afines a sus intereses, lo que en los hechos hace más fácil su comprensión por parte de los jóvenes que integran las clases medias y altas. Esto constituye una forma de injusticia curricular.
 - b) Por el otro, las condiciones económicas condicionan la vida de tal manera que los esfuerzos de estudio de los sectores de bajos ingresos son mayores y a su vez asisten a escuelas que están equipadas generalmente en peores condiciones. Para estos jóvenes hay una situación de doble desigualdad: aprenden lo que beneficia a otros sectores sociales y en peores condiciones.
Esta doble desigualdad podría facilitar el desarrollo de una conciencia de resignación que es realmente grave, ya que para el que estudia se hacen visibles de antemano

- las escasas posibilidades de llegar y atravesar con éxito la educación superior y a su vez conseguir un buen trabajo, y esta situación lo puede hacer abandonar el intento.
4. Una sistemática devaluación de los educadores haciendo cargar sobre sus hombros una responsabilidad que responde al sistema de conjunto y que se expresa entre otras cosas en las características de las políticas educativas. Este responsabilizar a los educadores es sistemáticamente impulsado por los medios masivos de comunicación en una actitud francamente contradictoria que se observa por vía de la asignación de responsabilidad excluyente, debilitando el poder de dirección didáctica en el trabajo escolar, y por el otro lado, impulsando una limitación creciente de la autonomía de los profesores.
 5. La creciente pérdida de autonomía de los educadores en su trabajo que se expresa de manera contradictoria con una necesidad cada vez mayor de elaborar diseños curriculares a través de un saber más situado y ligado a situaciones concretas. Este saber necesariamente debe ser elaborado por los educadores en su trabajo pero en la realidad hay una tendencia a producirlo en otros espacios más técnicos o por la industria editorial.
 6. El debilitamiento del vínculo de la Escuela con la comunidad y con diferentes expresiones de los movimientos sociales. Esto se expresa en:
 - a) La poca posibilidad que tienen la comunidad educativa y los movimientos sociales (ambientales, de derechos humanos y otros) de incidir en el proceso educativo y escolar.
 - b) El dispar protagonismo que tienen las instituciones escolares en la problemática de la comunidad educativa y de la comunidad en general, cuando éste debería ser el camino para que el saber aprendido por los estudiantes muestre su potencia al intervenir en la realidad. De esta forma, los estudiantes ejercerían el protagonismo ciudadano en la práctica a través de su institución escolar.

Ante estas cuestiones es necesario avanzar hacia una transformación de la Escuela Secundaria en dirección democrática y ciudadana.

Funciones de la escuela

Educación para el conocimiento: adhiriendo a los postulados históricos de esta provincia, la escuela, cualquiera sea su modalidad o nivel, tiene como función específica permitir al alumno la apropiación del conocimiento históricamente acumulado y socialmente validado, para que, mediante el mismo, ese sujeto pueda comprender y transformar el mundo en que vive. La escuela tiene, entonces, una función de transmisión que no puede abandonar; no se trata de una mera narración, como bien señala Tamarit, de la historia, de los conocimientos socialmente validados que cristalizan en los *saberes sabios* — capital cultural necesario al cual deben acceder críticamente las nuevas generaciones. Se trata de una transmisión para hacer la historia, para historizar el proceso en sus múltiples dimensiones y de allí problematizar la realidad y el sentido común para construir conocimientos nuevos. Historizar, cuestionar, investigar, para abrir a nuevas preguntas significativas, no retóricas, en el marco del diálogo intercultural para construir nuevos conocimientos transformadores, evitando segmentaciones que generan diferencias que realimentan las desigualdades sociales. En este marco es necesario tomar decisiones sobre la relevancia y pertinencia de los saberes a transmitir, para reforzar la misión de la escuela y recuperar la centralidad que tiene en la producción del conocimiento.

Educación para la construcción de una ciudadanía activa y plena, la que implica educación para el protagonismo comunitario como también educación para la construcción de un nuevo orden socio-ambiental.

Educación para la continuidad a otros estudios: es responsabilidad de la escuela brindar la preparación necesaria para que todos los estudiantes estén en condiciones de continuar con sus estudios si así lo desean. Esta función supone una distribución igualitaria de los saberes científicos, culturales y políticos.

Educación sobre el trabajo: como ya fuera expresado en otras propuestas curriculares de la provincia, el mundo del trabajo es parte del capital cultural al cual deben tener acceso los estudiantes. La educación debe permitir desarrollar la comprensión de las relaciones sociales que lo determinan, de las formas y condiciones en que el hombre lo ejecuta; las relaciones entre los trabajos y los fundamentos científicos y técnicos que permiten su realización; conocer y analizar las secuencias completas de producción, circulación y distribución de bienes. Como sostiene Luis Rigal (2004): "Educar para el trabajo significa formar para el proceso de trabajo contemporáneo pero según una estrategia que valore el acceso igualitario al trabajo y a la movilidad social, que facilite visiones totalizadoras y sustantivas de la realidad concreta en la cual se inserta el proceso de trabajo y que no reemplace una mirada crítica hacia él por una complaciente y adaptativa"⁴. Significa, por lo tanto, romper con la concepción hegemónica que establece una relación lineal entre escuela y empleo. No es función específica de la escolaridad capacitar laboralmente, pero sí brindar elementos con carácter de saberes significativos que permitan al alumno informarse, analizar y comprender las distintas relaciones que se establecen con los medios de producción. Estos conocimientos le permitirán revalorizar la cultura del trabajo e integrarse en el futuro campo laboral (Diseño Curricular - Nivel Primario).

Fines de la educación secundaria

La construcción de las políticas curriculares en la cual estamos comprometidos implica el acuerdo e implementación efectiva del marco jurídico provincial, especialmente de los artículos 2º y 3º de la Ley Orgánica de Educación de la provincia de Río Negro N° 2444:

Artículo 3-

"...la actividad educativa debe contribuir a formar personas:

- 1- Íntegras y libres, conocedoras de sus deberes y derechos y que a partir de gozar de oportunidades y posibilidades de educación, sean capaces de reflexionar y autoeducarse permanentemente.
- 2- Capaces de desarrollar armónica, creativa y críticamente sus aspiraciones, potencialidades y habilidades psico-físicas, espirituales, morales e intelectuales.
- 3- Capaces de enriquecer la convivencia familiar desde los distintos roles que le tocara desempeñar.
- 4- Promotoras del reconocimiento y respeto a los diversos grupos de origen y pertenencia de la población y a sus culturas, y del fortalecimiento de los vínculos sociales a partir de la búsqueda de iguales oportunidades de progreso, procurando establecer la justicia social desde la solidaridad con quienes más necesitan.
- 5- Que conozcan las peculiaridades de la región, sus tradiciones, sus valores culturales, su historia, su ecología y geografía, sus instituciones, sus leyes y la integración de Río Negro en la realidad patagónica, así como su identificación indisoluble con la Nación Argentina y su proyección en América Latina y el mundo.
- 6- Conocedoras de los avances de la Ciencia y de la Técnica y capaces de armonizar su aplicación con el respeto a la dignidad humana, la convivencia pacífica entre los pueblos y el equilibrio ecológico.
- 7- Capaces de elegir y ser elegidos representantes del pueblo y de participar en la decisión y gestión de los diversos cursos de acción cívica y social, defendiendo sus convicciones y respetando la de sus contemporáneos.
- 8- Capaces de producir bienes materiales e inmateriales, aptos y apropiados para satisfacer las legítimas necesidades individuales y colectivas existentes en la sociedad.
- 9- Responsables en la construcción de un espacio para el encuentro y el intercambio permanente, atendiendo las expectativas comunitarias de comunicación y de crecimiento

⁴ Rigal, Luis. 2004. El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en la Argentina, dentro del marco Latinoamericano. Miño y Dávila.

cultural, coordinando y articulando el proceso educativo con los demás procesos emergentes de la realidad social.

10- Capaces de utilizar creativamente sus tiempos de ocio.”

Desde la perspectiva que venimos desarrollando, también merecen ser reconocidos los siguientes fines de la Educación Secundaria, que han sido incluidos en distintos anteproyectos de la Ley Nacional de Educación:

- Brindar una formación ética que permita a los estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio cultural.
- Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio y de aprendizaje, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.
- Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.
- Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo integran y a sus principales problemas, contenidos y métodos.
- Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de la tecnología de la información y de la comunicación.
- Vincular a los estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.

Objetivos de la educación secundaria

El fortalecimiento de la escuela pública.

La articulación con la comunidad.

La democratización de los procesos educativos.

La reorganización del trabajo docente.

La producción de conocimientos.

La enseñanza de contenidos comprometidos con la realidad provincial, regional, nacional y latinoamericana.

El desarrollo del docente como intelectual transformador.

El protagonismo estudiantil.

La formación en valores.

Dimensión pedagógica

A modo de introducción

La construcción del curriculum incluye dimensiones de riesgo e incertidumbre, por lo que un curriculum es una hipótesis de trabajo en el marco de una propuesta de política educativa,

que puede requerir periódicas reelaboraciones para ajustar su adecuada ponderación, tanto en la consideración de política educacional, como en las cambiantes condiciones del contexto y de los alumnos.

De esta manera, las prácticas curriculares, en la búsqueda y análisis de alternativas deben estar atravesadas por una deliberación crítica. La deliberación es compleja y ardua: trata tanto de los fines como de los medios y modos de encararlos; ha de intentar identificar qué hechos pueden ser importantes; tendrá que sopesar alternativas, sus costos y consecuencias, y elegir, quizás no la alternativa correcta, sino la mejor.⁵

Convenimos que la legitimidad de una propuesta curricular para la escuela secundaria estriba en:

- 1) Que puede dar respuestas a los problemas de la escuela secundaria.
- 2) Que desnaturalice la temática de la exclusión social y cultural.
- 3) Que asegure la participación en su construcción.
- 4) Su transparencia, por estar abierta a la discusión pública.
- 5) Su concreción, es decir, su capacidad para ser trasladada a la práctica.

Concepción de Curriculum

Las complejas relaciones entre la cultura y la escuela, los saberes y las prácticas socialmente construidas y los contenidos escolares, colocan al curriculum como dispositivo de poder, no único, de condensación de estas relaciones, en un lugar privilegiado.

Actualmente el tratamiento del curriculum, con los aportes de las corrientes teóricas que han influido e inciden en los debates sobre curriculum, no exime la consideración de su componente indicativo, de su legitimidad como instrumento de la política educativa, y de su mediación como herramienta de trabajo para los equipos docentes en las instituciones educativas.

Ya en los proyectos curriculares provinciales de los otros niveles se sostiene que el curriculum es un eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que puede ser la educación y lo que realmente es, y que el curriculum debe ser la herramienta que oriente las experiencias del aula y el docente debe convertirse en investigador de su propia experiencia de enseñanza para escribirlo y reescribirlo.

La perspectiva crítica penetra en uno de los ejes sustantivos del curriculum, en la relación de escolarización, escuela y sociedad y ha avanzado hacia aspectos medulares de la selección, organización y distribución del conocimiento. Dice Tomaz Tadeu Da Silva: “Es en la intersección de la teoría con las diversas prácticas educativas existentes— históricamente localizadas —, donde se pueden plantar las bases del desarrollo de los *curricula* críticos y progresistas, o de las pedagogías críticas.”⁶

En la actualidad, la teorización sobre el curriculum se enfrenta al desafío de sociedades capitalistas globalizadas con crecientes desigualdades sociales y donde el conocimiento científico y los sistemas de información son parte comprometida de este proceso. Esto coloca en tensión las relaciones entre escolaridad, realidad y curriculum. Estas desigualdades se introducen en la escuela generando circuitos sociales diferenciados y funcionales a las políticas de selección de las elites dominantes. Contribuir a la toma de conciencia y a su superación es un objetivo de esta transformación curricular. Hoy es central la discusión sobre la producción de conocimiento, su enseñanza y divulgación, creando nuevas reglas, con nuevas potencialidades, muy diferentes a las de la sociedad de posguerra o a las de las luchas por la hegemonía política del siglo XX.

⁵Schwab, J. (1983) “Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum”. En G-Sacristán, J y Pérez Gómez, A. “La enseñanza, su teoría y su práctica”. Madrid, Akal.

⁶Da Silva, T.T. (1995) “Escuela, conocimiento y curriculum”. Ensayos Críticos. Bs. As., Miño y Dávila.

Su construcción no surge de fórmulas técnicas, desglosadas deductivamente de objetivos del modelo racional o de las normativas, sino de principios y criterios generales de acción, para ser traducidos y recreados en contextos específicos, es decir:

- a nivel de equipos docentes, para repensar la institución, el contexto y la práctica educativa, para definir un marco que permita pensar en un poder compartido llamado “comunidad de aprendizaje”, y
- a nivel de diseño de la propuesta curricular, en tanto documento público, supone estar siempre sujeto a revisión.

Por lo tanto, la construcción de un curriculum no es sólo la elaboración de un documento escrito, es también la construcción en la institución a partir de un trabajo reflexivo y colectivo y donde se vuelve imprescindible el protagonismo de los educadores.

Cualquier acercamiento que hagamos a la producción curricular permite descubrir una enorme elaboración en este campo, cuya complejidad resultante cubre una gama variadísima de cuestiones. En esta variadísima gama han tomado fuerza los debates en torno a su papel en la constitución de la identidad cultural y en su contribución al desarrollo ciudadano con un profundo sentido democrático y de pluralismo cultural y regional. Para esta transformación curricular estas dos cuestiones son una prioridad.

La noción de curriculum ha dado lugar a diversas conceptualizaciones, las que cubren un arco que va desde las que lo consideran un texto hasta aquellas que lo interpretan como todo lo educativo. Este “estiramiento” en el concepto de curriculum, llevaría a que pierda capacidad discriminativa, a la hipertrofia de su campo, a su disolución.

Ahora bien, si se lo considera solo un texto, habría que comenzar preguntándose qué se entiende por texto. Al respecto, tal como señala Dussel, Derrida considera que el texto abarca una realidad amplia y compleja, subrayando su poder generador de múltiples sentidos. “Nunca habrá dos lecturas idénticas” dice el autor anteriormente citado, y esta concepción de sentido está vinculada a la subjetividad. Considera también que “el curriculum tiene una densidad textual que hay que reconocer y recuperar en cada nivel”. Esta diversidad de lecturas es la que realizan de manera cotidiana los educadores a la hora de organizar su trabajo de aula.

En esta dirección, Alicia de Alba, citada por Dussel en el mismo trabajo, define al curriculum como “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales formales y procesuales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los curricula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación”.⁷

Del análisis de algunos principios conceptuales y metodológicos de los proyectos curriculares de la provincia de Río Negro recuperamos que el curriculum constituye un conjunto articulado de operaciones que podemos visualizar en al menos dos de sus dimensiones:

⁷ Caruso, M. y Dussel, I. (1995) “De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea”. Bs. As., Kapelusz.

1. Como Documento Curricular, según la definición clásica de Stenhouse (1987)⁸ "...es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica..." y lo más interesante, para que pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.
2. Como construcción, en su vertiente práctica debe ser pensado con un carácter procesual, abierto y colectivo.

Ahora bien, los cambios deben planificarse de manera democrática y plural sin negar lo que exista. Los cambios exigen saber qué sucede y ha estado sucediendo en las escuelas. Por lo tanto, su construcción supone un análisis y una deliberación continua sobre lo que ocurre en el contexto, en las escuelas y las prácticas.

Afirma Terigi⁹: "Un curriculum tiene que ser conocido por los equipos docentes, tiene que ser analizado en su contexto específico de actuación, tiene que ser utilizado para la recuperación de las prácticas valiosas y para la transformación de las que se juzga necesario mejorar", pero aún mucho más, es una praxis, es una construcción colectiva, es un proceso que se significa siempre que esté anclado en un contexto real.

"Curriculum es una noción con historia y multiplicidad de sentidos que despiertan distintos universos representacionales. (...) La manera más eficiente de desmitificar la noción es aprender y aprehender sus recovecos, sus llenos y sus espacios en blanco, revisando sus sentidos, analizando sus textos y escribiendo entre sus líneas. Sólo de este modo el concepto perderá su carácter hermético, mágico y casi todopoderoso, para ser lo que necesitamos que sea, lo que es, un organizador de las prácticas cuyo efecto, impacto y modalidades de desarrollo dependen significativamente de sus intérpretes, los autores de lo curricular cotidiano, los que transmiten las claves, los que enseñan las notas, los que dan la nota, los que no deben quedar en silencio, los educadores."¹⁰

La transformación curricular en la que estamos comprometidos busca consolidar un proceso abierto y que se pueda transformar en la práctica. Creemos que hay al menos tres espacios de reflexión colectiva que deben ser promotores de los necesarios cambios en esta experiencia curricular. El primero es la relación conciente y reflexiva de los educadores con el curriculum que constituye una de las bases del trabajo didáctico. El segundo es la relación de los estudiantes con el curriculum que debe ser una fuente de incorporación de nuevas obras culturales a conocer. Finalmente el papel de la comunidad, de la región en su sentido ecológico y de las culturas diversas que la habitan debe ser otra fuente activa de modificaciones curriculares e inclusive, al igual que en el caso de los estudiantes, del trabajo didáctico de los educadores.

Concepción de Conocimiento

"El conocimiento en general y las ciencias en particular, dan cuenta de un saber a lo largo de la historia, éste no es lineal, ni continuo, ni neutral, sino dialéctico, contradictorio y está sujeto a las condiciones e intereses de cada momento histórico particular (...)" hablar de conocimiento es hablar del fundamento "de la acción humana, reconociendo la importancia que tiene la experiencia subjetiva de los individuos en el proceso de construir sus mundos sociales, donde juegan las estructuras sociales e ideológicas existentes."¹¹

El conocimiento escolar ha planteado el análisis del papel que desempeñan el conocimiento científico y la realidad (cotidiana, regional, nacional y global) en su determinación. Los argumentos superadores de la dicotomía existente entre ambos, dan cuenta de las formas

⁸ Stenhouse, L. (1987: 29) "La investigación como base de la enseñanza". Selección de textos por J. Ruddck y Dhopkin. Madrid, Morata.

⁹ Terigi, F. (1999) "Curriculum. Itinerarios para aprender un territorio". Buenos Aires, Santillana.

¹⁰ Graciela Frigerio en el prólogo al libro de Flavia Terigi, citado en 5.

¹¹ Gobierno de Río Negro. Ministerio de Educación. (2006) Diseño Curricular Profesorado de Educación Especial en Discapacidad Mental.

intermedias de conocimiento, de la continua interacción entre ellos y de las diferencias epistemológicas de las disciplinas científicas.

Acordamos en ir más allá de la idea de que se deben separar, en el conocimiento escolar, los problemas científicos y los problemas cotidianos. En realidad, la propuesta es que se debe problematizar la realidad naturalizada, deben ingresar a la escuela los problemas de la cotidianidad porque son nuestros problemas, pero desplegar su complejidad con el recurso que nos ofrece la participación de otras formas de conocimiento, para así encontrar nuevas combinaciones, reinterpretar el problema y construir nuevas alternativas de pensamiento y acción (basadas en la complejidad y en la interdisciplinariedad), en todo caso, *nuevas experiencias*. Morin (1991) señala que la elaboración de una cultura científica escolar, separada de la realidad cotidiana, contribuye a mantener la disyunción en las formas de conocimiento, y agregamos, la disyunción entre pensar y hacer.¹²

"Todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos: separa...une...jerarquiza...y centraliza. Estas operaciones, que utilizan la lógica, son de hecho comandadas por principios *supralógicos* de organización del pensamiento o paradigmas, principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello.(...) Así se hace necesario, ante todo, tomar conciencia de la naturaleza y de las consecuencias de los paradigmas que mutilan el conocimiento y desfiguran lo real"¹³. Desfiguran la operación de poder que inviste a lo real de realidad, o como dice Foucault, disimulan que hay un régimen de verdad. En este sentido cobra importancia el hacer de la escuela un lugar de producción cultural con conciencia crítica.

El conocimiento no se produce en las intenciones de los que creen que lo poseen, sino en el proceso de interacción social que lo construye y en relación con la realidad. De esta forma el conocimiento nunca es neutral, es una determinada forma de relación con lo real y desde una perspectiva social e histórica; nunca existe en una relación objetiva con lo real. Como dijimos en el párrafo anterior, entendemos a la verdad como histórica y relativa a los intereses sociales y culturales, y no como absoluta. La primera *verdad* que es necesario desocultar es el carácter dialéctico de la ciencia; entender que se produce en la confrontación social, política y cultural atravesada por intereses de clase, etnia y género.

El desafío actual, entonces, es lograr un verdadero reconocimiento de los saberes propios de los distintos grupos sociales, de modo que la escuela sea una verdadera comunidad democrática y plural en lo cultural. En este marco interactivo se operará un verdadero crecimiento y redistribución del capital cultural de los diferentes grupos socio-culturales y se contribuirá a la construcción de un patrimonio cultural compartido.

Deben encontrar su lugar en la escuela los múltiples saberes y conocimientos que tienen existencia real fuera de ella y que impregnan la vida cotidiana de la sociedad: saberes y conocimientos que aportan los grupos de pertenencia de los alumnos y de los docentes, los que provienen de los medios de comunicación social y los que derivan de las instancias de educación no formal. Estos son también componentes del capital cultural de la comunidad que deben ser reconocidos y trabajados críticamente. Constituyen el bagaje de experiencias desde las cuales el sujeto del aprender comienza a construir su conocimiento escolar.

El saber planteado de esta forma es un instrumento a construir. Ya no es visto como algo acabado, cerrado e incluso atemporal, que la escuela debe solo dar, sino que se constituye como un proceso de construcción dialéctica, de búsqueda, de avances y retrocesos, que compromete activamente a todos los que participan en su elaboración, sin que esto implique dejar de lado el saber acumulado y socialmente válido que debe ser conocido y compartido por todos los sujetos.

¹² Estas ideas fueron elaboradas a partir de una lectura de los textos de: Arnay, J. (1997) "Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar"; Rodrigo, M.J.; Arnay, J. "La construcción del conocimiento escolar". Barcelona, Paidós; y Caruso, M.; Dussel, I. (1999) "De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea." Bs. As., Kapelusz.

¹³ Morin, E (2005). "Introducción al pensamiento complejo". Barcelona, Gedisa.

Concepción de Aprendizaje

Jacques Delors, en el Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI, definió como uno de los objetivos centrales de la educación del futuro *“el aprender a aprender”*. Ya no se trata simplemente de aprender determinado cuerpo de conocimientos e informaciones, sino de aprender mecanismos, operaciones y procedimientos, desarrollar habilidades y competencias que permitan actualizar nuestros conocimientos y aplicarlos. Por otro lado ser concientes surge a partir de los procesos didácticos que se desarrollan en las escuelas en torno al conocimiento escolar y bajo la guía del profesor. Entonces el *“aprender a aprender”* debe ser un horizonte de referencia del trabajo didáctico y pedagógico del profesor.

El constructivismo es la base de todos los movimientos de renovación educativa de los últimos años en tanto se considera al alumno como centro de la enseñanza¹⁴ y como sujeto mentalmente activo en la adquisición del conocimiento, al potenciar sus capacidades de pensamiento y de aprendizaje.

El constructivismo ofrece distintos grados y matices, tanto desde la perspectiva cognoscitiva como desde la perspectiva motivacional y particularmente del aprendizaje, ya que:

- Posibilita una mejor integración cognoscitiva del conocimiento.
- Tiene más probabilidades de generar una motivación intrínseca por el saber.
- Propicia una mayor eficacia del aprendizaje, en tanto orienta hacia la elaboración del pensamiento productivo, potenciando el desarrollo intelectual.

En consonancia con estas afirmaciones, ya en los diseños curriculares de la provincia se define al aprendizaje como *“un proceso activo de elaboración, de re-estructuración y de construcción en el que el alumno dirige y estructura su acción para resolver los problemas que enfrenta y así ampliar su comprensión sobre la realidad física y social. El sujeto nunca es pasivo al aprender; cada “estímulo” que le es ofrecido es significado por él, es interpretado desde su actividad organizadora de la realidad, porque su lectura de la experiencia no es directa o lineal como si se tratara de un registro pasivo de hechos y datos”*.¹⁵

*“Aprender es abrir los sentidos a lo que precisa ser pensado (...) Pensar es experimentar, problematizar. Es considerar el saber como problema, el poder como problema, el sí como problema, así como las múltiples relaciones entre estos tres motivos.”*¹⁶ Para ampliar el campo de lo visible, para complejizar lo lineal, para actuar sobre saberes naturalizados, porque no se trata de un pensar contemplativo sino un pensar en experiencia y acción. No es un pensar especulativo, es, como dice Piaget citado por Rolando García¹⁷, un ocuparse de problemas, *“se trata de decisiones, de obligaciones, de tomar partido”*.

Por otro lado es importante recordar que el aprender no se desarrolla en abstracto sino aprendiendo conocimientos concretos y éstos son parte de la cultura. Este aprender se realiza a través de una práctica didáctica que tiene en el profesor un organizador y guía de la misma indispensable. Este carácter significativo del conocimiento es una condición necesaria del carácter constructivista del conocimiento. Es imprescindible un cierto grado de cuestionamiento o búsqueda por parte del que aprende y esto remite a condiciones sociales y culturales.

¹⁴ Aún en tiempos de reformas educativas existía una interpretación errónea del constructivismo que en lugar de plantear al alumno como centro, lo presentaba como único actor del proceso educativo, desdibujando el rol docente y la relación dialéctica de enseñar y aprender.

¹⁵ Diseño Curricular Nivel Inicial (1992) / Diseño Curricular EGB 1 y 2 (1997) – Provincia de Río Negro.

¹⁶ Kohan, W. (2004). *“Infancia entre educación y filosofía”*. Barcelona, Alertes.

¹⁷ García, R. (2000) *“El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos”*. Barcelona, Gedisa.

Para cerrar, es interesante la concepción crítica del aprendizaje, que requiere:

- cuestionar las instancias meramente reproductivas de saberes e instituciones legitimadas por la fuerza de los hechos y reforzadas por los discursos, y
- poner el acento en el reconocimiento mutuo de los sujetos. La aceptación de que el conocimiento es un proceso que requiere la interacción social, en la que median procesos comunicativos tanto en las instancias de construcción como de validación.

La cuestión del sujeto en su propia constitución, en el modo de relacionarse con los otros y de posicionarse ante la realidad, se ha presentado como esencial para una concepción pedagógica que pretenda salir del enfoque tecnocrático. Según lo expresa Habermas, los procesos de individuación pueden considerarse como procesos de aprendizaje de formas de vida socialmente integradas, en las que los sujetos se reconozcan como sujetos autónomos¹⁸, que asumen responsablemente sus propias biografías, y por lo tanto, su responsabilidad ante la historia¹⁹.

Concepción de Enseñanza

Cecilia Bixio (1995) advierte que el enseñar y el aprender tienen características diferentes y específicas, pero que no pueden pensarse separadamente. *“Se trata en todo caso de un proceso único con dos términos independientes”*. Dada la multiplicidad y complejidad de los aspectos que intervienen en el mismo, se lo suele simplificar para poder analizar la enseñanza y el aprendizaje. En la realidad educativa estos procesos son prácticos y son organizados por los educadores teniendo como referencia el curriculum.

Los aportes del constructivismo que se vienen desarrollando ponen el énfasis en investigar cómo, desde la teoría centrada en la investigación de los aprendizajes, se puede elaborar una teoría centrada en la enseñanza, que acompañe el desarrollo de los avances en el área de la cognición con desarrollos focalizados en las prácticas de enseñanza. Esta mirada es importante en tanto las estructuras de aprendizaje son efecto del papel activo de quien estudia y apunta a superar en el aula el malentendido que las posturas asociacionistas producen y que se expresa como: “El supuesto básico es que los alumnos llegan al aula con diferentes niveles de talento intelectual y que esas diferencias de inteligencia y aptitudes determinan ampliamente qué y cuánto pueden aprender”²⁰.

Desde otra perspectiva, Vigotsky, haciendo énfasis en el papel determinante de la cultura, del educador como mediador, plantea como central el papel activo de los estudiantes en el proceso de apropiación y transformación de la cultura. “El docente, a través de las interacciones con el alumno, se constituye en el andamiaje a partir de las distintas modalidades de intervención, guiando, persuadiendo y corrigiendo los pensamientos y estrategias de los sujetos” (Vigotsky, 1979). Y además los propios.

Estas matrices de aprendizaje que operan en el alumno también operan en el docente. El docente y el alumno, en la relación pedagógica, construyen, transforman y modifican estas matrices en un clima de respeto por la libertad de expresión, en el que la creatividad juega un rol importante.

Lo dicho significa que no compartimos la visión de la enseñanza como un mero desarrollo técnico en el cual el docente es un *aplicador* de recetas diseñadas por *expertos*. Los procesos educativos tienen especificidad didáctica y pedagógica. La enseñanza es un proceso muy complejo que se desarrolla en contextos institucionales que no son neutros desde la perspectiva de lo que se enseña; está atravesada por una multiplicidad de concepciones e intereses, a los cuales no están ajenos los intereses de poder. Poder de

¹⁸ La idea de sujeto autónomo no implica la de sujeto sin condicionamientos, se opone a la de sujeto/ efecto y a la de sujeto/ medio, es considerarlo según el imperativo kantiano como un fin en sí, no como un medio.

¹⁹ Habermas, J. (1996). “Textos y contextos”. Barcelona, Ariel.

²⁰ Resnick, Lauren (1999). “La Educación y el aprendizaje del pensamiento”. Buenos Aires, Aique.

imponer algunas visiones del mundo que se consideran las más adecuadas a estos intereses.

El espacio escolar no es homogéneo sino que es un ámbito, que además de tener especificidad cultural, es heterogéneo y conflictivo, ya sea que esto se haga explícito o no. Las significaciones culturales que portan los alumnos y los docentes y las propias del colectivo institucional están siempre en proceso de interacción, resignificación e implicación mutua, constituyendo una cierta totalidad atravesada por el curriculum.

El docente en su trabajo didáctico de aula rediseña el curriculum y guía el aprendizaje de los estudiantes. Por ello el proyecto curricular debe reconocer la realidad práctica de los profesores y a su vez ser una dirección de cambio de la cual éstos se puedan apropiar. Los educadores ejercen su actividad intelectual y dirigente del desarrollo curricular concreto en el marco de condiciones materiales que no controlan, de mandatos institucionales que no contribuyeron a elaborar y de supuestos ideológicos propios que no discuten. El gran desafío es, entonces, la construcción de la conciencia crítica y autocrítica necesaria para llevar adelante la transformación curricular. Esto exige avanzar hacia la constitución del conjunto de los profesores como una comunidad en debate permanente, guiada por criterios democráticos, pedagógicos y didácticos. Para ello es clave crear por parte del Estado las condiciones materiales (tiempos y espacios institucionales) para la reflexión sobre la práctica, sobre lo que se enseña y cómo, sobre los procesos didácticos y pedagógicos involucrados y sobre los mecanismos de poder que inciden en la decisiones que se toman para esto.

El diseño del trabajo didáctico de los educadores debe contribuir al papel de los estudiantes en la construcción de sus conocimientos, apuntando al desarrollo de su autonomía de estudio y teniendo como horizonte que el “aprender” es una dimensión imprescindible de la vida ciudadana en una Argentina democrática. Los procesos didácticos que guíen el aprendizaje de los estudiantes siempre deben ser abiertos y plurales, dando lugar a todas las perspectivas de análisis.

El trabajo didáctico de diseño y desarrollo curricular de los educadores en el aula debe facilitar la actividad autoestructurante del alumno por diversos caminos, de acuerdo con las características de las distintas realidades escolares que existen, pero sin perder de vista una serie de principios generales:

- El verdadero artífice del aprendizaje es el propio alumno porque de él depende en última instancia la construcción del conocimiento, si bien, como explica Paulo Freire, nadie educa a nadie y nadie se educa solo. La educación es un proceso dialéctico de mutuas implicaciones y transformaciones en las cuales tanto el educador como el educando resignifican la cultura dominante introyectada para su emancipación. La enseñanza tiene como fin sintonizar con dicho proceso e incidir sobre él orientándolo en la dirección a la que apuntan los propósitos educativos, usando todos los medios disponibles: suscitando conflictos cognoscitivos, proporcionando información debidamente estructurada y organizada, formulando indicaciones y sugerencias, ofreciendo modelos para analizar, evaluando los progresos que se van produciendo en la conquista del conocimiento.
- La interacción grupal favorece la construcción del conocimiento y también juega un importante papel en el logro de las metas educativas: en el progreso, en la socialización, en el análisis de problemas de la cotidianidad. Como ya fuera señalado, acordamos en ir más allá de la idea de que se deben separar, en el conocimiento escolar, los problemas científicos y los problemas cotidianos. En realidad, la propuesta es que se debe problematizar la realidad naturalizada, deben ingresar a la escuela los problemas de la cotidianidad porque son nuestros problemas, pero desplegar su complejidad con el recurso que nos ofrece la participación de otras formas de conocimiento, para así encontrar nuevas combinaciones, reinterpretar el problema y construir nuevas alternativas de pensamiento y acción, en todo caso, *nuevas experiencias*. Resignificar

las normas, analizarlas, complejizarlas y construir otras si el clima institucional lo indica, y en esto también es esencial la tarea del docente.

- El papel central de las características escolares del conocimiento a enseñar. No solo de su especificidad disciplinar, sino también de los procesos de transformación necesarios para su circulación didáctica en las aulas. El papel activo de los estudiantes en los procesos de aprendizaje significa en concreto protagonizar en la práctica, en los marcos del diseño didáctico realizado por el profesor, los procesos de reconstrucción del conocimiento escolar. Esta dimensión escolar del trabajo con el conocimiento a enseñar, y en tanto representación del mismo, conserva su carácter no neutral y mas concretamente su compatibilidad o complementariedad con determinadas visiones del mundo y la naturaleza hoy hegemónicas o, en su defecto, la negación crítica de las mismas.
- El compromiso ético y político del profesor en la necesidad de superar el autoritarismo, la depredación de la naturaleza, los dramas sociales derivados del hambre y la indiferencia a las distintas formas de discriminación social y cultural (de clase, de etnia y de género).

Uno de los fines de la enseñanza es que el alumno desarrolle la capacidad de apropiarse significativamente de los conocimientos. Para ello es importante proveer de una amplia gama de situaciones y estrategias que provoquen el interés y promuevan el aprender a aprender.

Para mejorar el proceso de enseñanza, debemos comprender las razones que nos impulsan como docentes a tomar las decisiones de qué y cómo enseñar en el marco de la clase mediados por el curriculum. Abordar las estrategias de enseñanza supone analizar la práctica para tomar las decisiones que faciliten en el alumno el proceso reconstructivo y el reconocimiento de sus propias estrategias de aprendizaje. Esto implica sustentar la práctica docente en criterios de exigencia que incluyan y no que excluyan a los sujetos del proceso.

La enseñanza secundaria enfrenta la necesidad de redefinirse. Ya no se trata de modificar solo métodos pedagógicos y contenidos, ahora es necesario encontrar propuestas pedagógicas institucionales que permitan articular demandas diferentes y contradictorias. Una práctica de la enseñanza comprometida con las ideas de Justicia Social, inclusión y emancipación obliga a plantearla como el diseño de estrategias para desnaturalizar lo que las prácticas que buscan negar el conflicto y la contradicción legitiman²¹.

Evaluación

Consideraciones generales

La polisemia y las tensiones asociadas con el concepto de evaluación que la vinculan con prácticas institucionales y administrativas y con juicios implícitos y explícitos que generan efectos en las trayectorias de los alumnos, dan cuenta de una noción que posee tantas acepciones y se relaciona con tantos otros términos que, al decir de F. Angulo Rasco²², un buen diccionario de lengua castellana no podría soportar tantas ambigüedades.

Evaluar por lo tanto es un término bien singular que puede expresar una cosa y su contrario, lo preciso y lo aproximado, lo cuantitativo y lo cualitativo dice Barlow²³. En términos

²¹ Estas ideas están basadas en los aportes de Contreras Domingo, José (1990) "Enseñanza, Curriculum y Profesorado" Akal Universitaria, Madrid. y Apple, M.W. (1987) "Educación y Poder", MEC. Madrid, Paidós.

²² Angulo Rasco F. (1994) "¿A qué llamamos evaluación?: las distintas acepciones del término evaluación o por qué todos los conceptos significan lo mismo" en Angulo Rasco F y Blanco N. (coord.) Teoría y desarrollo del curriculum. Málaga. Akal.

²³ Barlow M. (1972) "L'évaluation scolaire. Decoder son langage". Lyon. Chronique Sociales, citado en Bertoni, Poggi y Teobaldo (1995) Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires. Kapelusz.

genéricos supone siempre un juicio de valor, acorde a marcos axiológicos²⁴, que implica siempre una lectura orientada y un pronunciamiento sobre el objeto de evaluación. Planteada desde este lugar, lo mas interesante, de la evaluación, es que debemos entenderla como una práctica abierta a la interrogación, a la problematización y a la producción de conocimiento.

En este orden, parafraseando a Hadji (1992)²⁵ sabemos que no existe una lectura directa de la experiencia, hay siempre un proceso de interacción entre evaluador y realidad a evaluar y es en este proceso cuando se construyen los referentes, es decir las normas, los criterios que permitirán la lectura y el pronunciamiento sobre la realidad que se evalúa. En otros términos, tanto el objeto que se evalúa como el proceso de evaluación son construidos por el sujeto que evalúa. Por lo tanto, “el ideal”, “el deber ser” hace que la evaluación implique una perspectiva de análisis privilegiada para el evaluador, de ahí el riesgo de la sobresimplificación y la descontextualización que pueden conducir a juicios erróneos sobre el objeto evaluado.

La tensión existente entre los referentes y lo referido, al decir del conjunto de observables que se recortan de un objeto de evaluación, nos lleva a tener en cuenta cuestiones como: desde qué lugar se hacen estos recortes, las selecciones y desde qué marcos se organiza su lectura. En este contexto todo juicio evaluativo, entonces, deberá considerarse siempre una *“hipótesis sujeta a posibles refutaciones mas que a certezas establecidas sobre una realidad determinada”*²⁶.-

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.

La evaluación no es solo juzgar y valorar, es básicamente una actividad de comunicación, un ejercicio transparente que “implica producir un conocimiento y transmitirlo es decir ponerlo en circulación entre los diversos actores involucrados”²⁷. Tal es así que la evaluación de los alumnos se justifica por la necesidad de ofrecer información interna, de retroalimentación, y externa, de certificación, de los procesos que se desarrollan en las aulas. Al respecto afirma Gimeno Sacristán (1996) que “tratándose de procesos de enseñanza y de aprendizaje (...) cumple dos finalidades primordiales: comprobar la validez de las estrategias didácticas puestas en escena e informar al alumno para ayudarlo a progresar en su autoaprendizaje”. Será siempre *formativa, motivadora, orientadora* y al servicio de los protagonistas.

Ambos, docente y alumno, deben aprender de la evaluación. **Quien aprende, debe aprender simultáneamente a evaluar.** La evaluación es la actividad crítica del aprendizaje y desde esta visión la autoevaluación cobra sentido ya que, el ejercicio de la propia capacidad crítica desempeña una función indispensable para el ejercicio de la autonomía intelectual.

²⁴ Es interesante considerar la diferencia entre teorías axiológicas y Teorías Emocionales y Cognitivas que señala Camilloni, al decir que las primeras se basan en la emotividad del que evalúa, donde la discrecionalidad y la subjetividad cumplen un papel fundamental, mientras que en la segunda el eje es el componente cognitivo del que aprende. En Camilloni A., (1995) “La evaluación como una operación de construcción y comunicación de un juicio de valor” Rev. Novedades Educativas N°57 Buenos Aires.

²⁵ Citado en Bertoni, A. Poggi y Teobaldo M. (1995) “Evaluación. Nuevos significados para una práctica”. Kapelusz Buenos Aires.

²⁶ Poggi Margarita “La evaluación educativa y sus sentidos”.

²⁷ ob. Cit. Bertoni, Poggi y Teobaldo. (1995).

Afirma Stenhouse *“el profesor debe ser un crítico y no un simple calificador”* y agrega más adelante *“la valiosa actividad desarrollada por el profesor y los estudiantes tiene en sí niveles y criterios inmanentes y la tarea de apreciación consiste en perfeccionar la capacidad, por parte de los estudiantes, para trabajar según dichos criterios, mediante una reacción crítica respecto al trabajo realizado. La evaluación sería la enseñanza de la autoevaluación”* (1984)²⁸.

Desde el lugar visible, la evaluación articula entre sí tres tipos de actores: docentes, alumnos y padres o quienes desempeñen el rol sustituto de estos, es decir, pone en contacto a los “protagonistas” de los actos educativos con los padres siendo “la evaluación la instancia por excelencia” dice Alicia Bertoni, “...sus resultados tienen repercusión sobre la trayectoria educativa de los alumnos, sobre sus posibilidades futuras mas allá del campo educativo, sobre las expectativas de los padres y sobre la responsabilidad del profesor”²⁹

La tensión, a veces ineludible, entre evaluación y acreditación nos lleva a plantear a la evaluación, si se pretende formativa, en relación con el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, debería acompañar este proceso, ajustarse a sus propios tiempos y partir del reconocimiento de las condiciones diferenciales de acceso a la enseñanza que tienen los alumnos, en tanto que la acreditación siempre habrá de responder más a una lógica institucional y social.

Sintetizando, evaluar para enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica pero no debieran confundirse, ambas constituyen la práctica pero no son de la misma naturaleza ya que responden a finalidades diferentes y sus sistemas referenciales son diferentes afirma Carmen Palou de Mate³⁰.

Coincidimos con Santos Guerra³¹ cuando expresa “al ser el profesor el responsable de diseñar y ejecutar los planes de intervención en el aula y las pruebas e instrumentos de evaluación, así como de sancionarlos y certificarlos, adquiere, ineludiblemente un papel primordial en ese proceso selectivo. Ello supone una gran responsabilidad no sólo profesional, sino social y ética”.

Necesitamos aprender de y con la evaluación, en un proceso que debe efectuarse en distintas instancias de auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación. El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica, cuando evalúa y es evaluada esa práctica. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación, y de la corrección y de la información contrastada que le ofrece el profesor que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora. El equipo directivo, siempre que evaluado y evalúe los procesos que se desarrollan en la institución escolar, puede comprender mejor lo que facilita y obtura esa dinámica y de allí acompañar y asesorar más significativamente a todo el colectivo escolar.

Para finalizar, la evaluación en un proceso de transformación como el que estamos desarrollando tiene que dejar de ser una práctica ejercida por unos pocos sobre los otros, tiene que romper con la lógica del estado evaluador que pretende medir los resultados de las experiencias y de los procesos que se desarrollan en las escuelas con pruebas standarizadas que poco o casi nada aportan a lo que sucede y que en general abonan más el campo de la injusticia y de la desigualdad; tiene que ser nuevamente colocada en el campo de la esfera pública, esto es: asegurar la construcción de modelos de participación democráticos en las decisiones escolares y de política educativa. Es decir la evaluación debe estar al servicio de la escuela como comunidad educativa, hay que desburocratizar su práctica y acercarla a los sujetos que necesitan aprender de ella.

²⁸ Stenhouse L. (1984) Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid. Morata.

²⁹ Ob. Cit. Pág. 14

³⁰ Palou de Mate C. y otros (2001) “Enseñar y Evaluar. Reflexiones y Propuestas” U.N.C. Cipolletti - Río Negro.

³¹ Santos Guerra (1994) “ La evaluación un procesos de dialogo, comprensión y mejora”, Málaga. Aljibe.

Qué Evaluar

Como indican los Diseños Curriculares de la Provincia:

- Los procesos de aprendizaje en una doble dimensión: del sujeto y del grupo
- Los procesos de enseñanza
- La dinámica institucional
- El currículo

Quiénes Evalúan

- Los docentes
- Los alumnos
- El equipo institucional
- Los padres

Cómo Evaluar

1. Con diseños de instrumentos que faciliten la:
 - Auto-evaluación
 - Co-evaluación
 - Hetero-evaluación
2. Con diseños de estrategias y métodos que permitan analizar los procesos de evaluación, esto es: realizar lo que se denomina la metaevaluación

“No basta con interrogarse sobre la calidad de los datos que se recogen en el informe o sobre el rigor de los métodos que se han aplicado para extraer información, sino que es preciso preguntarse por la naturaleza de la iniciativa, por la finalidad del proceso, por las reglas éticas que lo han inspirado, por la utilización que se ha hecho de la información, por el control democrático de los informes, por las secuelas que la evaluación ha dejado...”³²

Este es un camino a recorrer, no basta con enunciarlo, es parte del proceso de aprendizaje que debemos darnos si aspiramos democratizar las prácticas educativas y en este sentido la evaluación es también parte del proceso democrático de discusión.

Juventudes y adolescencias en la escuela secundaria. Caracterización del alumno

Algunas consideraciones preliminares

Pensar el sujeto del aprendizaje en la escuela secundaria es pensar en plural: en adolescencias y juventudes³³, es cuestionar desde el principio la posibilidad de que nuestro ideal nos juegue una mala pasada haciéndonos creer que hay una juventud y sólo una y una adolescencia y sólo una que sirvan como umbral y categoría de referencia para nombrar lo múltiple, lo complejo del sujeto pedagógico³⁴ en la escuela secundaria. Hablar y pensar en

³² Santos Guerra, Miguel Ángel. Evaluar es comprender. Ed. Magisterio del Río de la Plata. 1998. Argentina.

³³ Esta noción está desarrollada en el trabajo de Violeta Núñez, “Políticas públicas y adolescencias: adolescentes y ciudades”. En Frigerio, Diker (compiladoras) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Argentina, NOVEDUC-CEM 2004.

³⁴ Adriana Puigros, revista Punto de Vista N° 33. Hacia la Transformación del Sujeto Pedagógico.

singular, en este caso, induce a un equívoco: suponer que el sujeto del aprendizaje sigue siendo el mismo de otrora y que la escuela hoy sigue siendo el espacio para los *elegidos*.

Adolescencia y juventud son dos términos a través de los cuales las sociedades modernas han intentado ordenar segmentos poblacionales partiendo de la edad³⁵, intento que como el propio Urresti lo señala, sólo que con otras palabras, encubre y produce efectos de velamiento sobre la idea de que estas categorías se constituyen en la complejidad de articulaciones sociales que las definen como tales en un momento histórico determinado (Vale aclarar que el Sindicato no acordó con esta idea de Urresti). La antropología en distintos trabajos de investigación, entre los cuales podemos citar el clásico de Margaret Mead, demuestran que no todas las sociedades extienden el pasaje de la infancia a la adultez. “La adolescencia y la juventud son construcciones sociales (...), son “clases de edad” que si bien tienen una base material biológica, sobre la misma se elaboran diversas representaciones relativamente arbitrarias e históricas”³⁶. O mejor aún que se “construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos”³⁷, lo cierto es que debemos aunar algunos criterios que nos permitan pensar la transformación de la escuela secundaria sin olvidarnos de los sujetos a quiénes esta va dirigida.

En este sentido el Ministerio de Educación ha organizado un dispositivo de trabajo para recuperar las opiniones, inquietudes, expectativas de los adolescentes que hoy cursan la escuela de Nivel Medio. Además contamos con los resultados de las entrevistas a jóvenes rionegrinos que con motivo de la capacitación en culturas juveniles fueron realizadas por docentes de toda la provincia (Vale aclarar que UnTER no estuvo de acuerdo con la implementación de estos dispositivos ni con el contenido que en ellos se produjo).

Abrir los espacios a la opinión de los estudiantes, que es lo que están haciendo en las escuelas los docentes para asegurar la participación de los jóvenes en el proceso de construcción de la transformación educativa, es politizar la educación en el sentido que lo plantea Inés Dussel³⁸, *reclamar un lugar de iguales* para los estudiantes no porque ellos sean los “futuros ciudadanos” encargados de reparar los estragos de las políticas neoconservadoras, *sino porque tienen un lugar de pares en la sociedad más justa que queremos*, porque para la escuela y para quiénes trabajamos en ella tienen carta de ciudadanía. No están en tránsito hacia un futuro más o menos predecible o impredecible, como en general los ha pensado la escuela, aunque los jóvenes como lo demuestra la historia del siglo XX se encargaron de demostrar lo erróneo de este pensamiento; si bien es cierto que como plantea Bordieu³⁹ hay una especie de contrato tácito por el cual los procesos de escolarización dejan a los estudiantes *fuera de juego*. En este sentido, si se permite la expresión, este proyecto curricular los ubica dentro de la cancha.

La historia educativa de la provincia desde 1983 demuestra que los estudiantes siempre han tenido un rol protagónico y esta transformación no busca innovar en este aspecto sino profundizar los espacios y las estrategias que aseguren avanzar en procesos de desarrollo de autonomía y de inserción responsable de los jóvenes en las instituciones educativas.

Establecer la noción de “sujeto del aprendizaje” implica desbaratar la concepción del estudiante como “sujeto a la enseñanza”. La función del enseñar adquiere su dimensión real si hay sujetos del aprender⁴⁰. Y esta es la idea que atraviesa los distintos diseños curriculares de la provincia.

³⁵ Urresti, Marcelo. Plan Provincial de capacitación . Provincia de Río Negro. Febrero de 2006.

³⁶ Tenti Fanfani, Emilio. CULTURAS JUVENILES Y CULTURA ESCOLAR (primera versión, Buenos Aires, mayo del 2000).

³⁷ Bordieu, Pierre. “La juventud no es más que una palabra”. Barcelona, Gedisa 1993.

³⁸ “La escuela y la crisis de las ilusiones” en ENSEÑAR HOY. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Dussel y Finocchio (compiladoras) Fondo de Cultura Económica.

³⁹ Op.Cit en la cita ³⁸

⁴⁰ Freire, Paulo. “Pedagogía de la Autonomía”. Siglo XXI, México,1997.

La cuestión radica en asegurarnos que este protagonismo no quede reducido al espacio escolar, y repetir aquello que intentamos no producir: que *jueguen adentro para que sigan fuera de juego en el afuera*. Asegurando así que se cumpla con la moratoria social necesaria a esta forma de capitalismo que restringe el mercado del empleo y por lo tanto amplía y lentifica el proceso de devenir sujeto adulto.

Caracterizaciones

Ahora bien cómo describir a los sujetos del aprender, al alumno. Vamos a ayudarnos con las consideraciones que realizan distintos especialistas en el tema. 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, desvinculación. Las adolescencias y juventudes se construyen y son construidas en estos mismos procesos. Pese a las diferencias de los espacios de referencia y de adscripciones identitarias de los jóvenes podemos rastrear algunas expresiones comunes.

“(…) las utopías revolucionarias de los setenta, el enojo y la frustración de los ochenta, han mutado de cara al siglo veintiuno, hacia formas de convivencia que, pese a su acusado individualismo, parecen fundamentarse en un principio ético-político generoso: *el reconocimiento explícito de no ser portadores de ninguna verdad absoluta en nombre de la cual ejercer un poder excluyente*.”⁴¹

El grupo de pares se constituye en un espacio de confrontación, producción y circulación de saberes que se traduce en acciones, que tiene mecanismos propios de validación y legitimación. Los jóvenes y adolescentes no constituyen una categoría homogénea, tienen distintos modos de inserción en la estructura social, organizan y significan la cultura con modalidades específicas de acuerdo a sus necesidades de reconocimiento y a la valoración que hacen de las producciones, esto implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales.

Adquieren visibilidad en el ámbito de las expresiones culturales; habida cuenta del percatamiento que de esto han tenido las *industrias culturales* transforman la *categoría joven* en objeto de consumo y producen bienes y productos culturales para su consumo. Se produce así un doble fenómeno: mientras las instituciones, entendidas como espacios de socialización para las nuevas generaciones, tienden a normalizar y homogeneizar, las industrias culturales insertas en la lógica del mercado desregulan y ofrecen bienes de consumo diversos, ya sea que los jóvenes y adolescentes puedan o no acceder a ellos.

Las conductas y acciones transgresoras de los grupos adolescentes y juveniles son observadas y analizadas por el mundo adulto de distintas formas: si se trata de los llamados *integrados*, la mirada es condescendiente y en general la conducta es rotulada como travesura; en cambio si la acción proviene de grupos *alternativos* o *no integrados*, se la analiza en términos de etiqueta, estigma y patología y se agudizan las respuestas más autoritarias y disciplinadoras.⁴²

⁴¹ Reguillo Cruz, R. “Emergencia de culturas juveniles”. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Norma, 2000.

⁴² En este caso nos basamos en la conferencia de Daniel Korinfeld, dictada en Neuquén el 14/10/2005 en el marco del ciclo de cine y formación Docente y en el artículo de Laurence Cornu “La confianza en las relaciones pedagógicas” publicado en Frigerio, Graciela(comp.): “Construyendo un saber sobre el interior de la escuela”. Novedades Educativas, Bs. As., 1999. Desde esta lógica se justifica dramáticamente la solicitud de mano dura en pleno Estado de Derecho; los jóvenes de los sectores populares son identificados como delincuentes y toda acción cae del lado de la sospecha. Lógica que sostiene la configuración naturalizada de la adolescencia como sinónimo de “peligrosidad” que realizan los Medios de Comunicación Masivos y que está presente toda vez que se habla de “inseguridad”.

Esto nos lleva a un punto de suma importancia a tener en cuenta, el intento de regulación y modelización que las estrategias de dominación social realizan por establecer modos de ser joven o de ser adolescente; en este sentido es muy importante asumir que este período de *moratoria social* es diferente según la clase social a la que pertenezcan los jóvenes y adolescentes. Para los que pertenecen a los sectores populares las circunstancias son dramáticas: este período es mínimo o inexistente ya que las presiones económicas los obligan a tener que trabajar y si logran obtener un empleo, éste es precario, fragilizado, con salarios muy bajos, en negro, con escasas o nulas posibilidades de crecimiento y de estabilidad, con lo cual el empleo termina siendo una experiencia dolorosa y de sometimiento.⁴³

Este cuadro de situación se agrava cuando además *abandonan, no acceden o son expulsados* de la escuela: *desujetados* del trabajo y de la escuela son *abandonados* por el sistema social, desligados de las esferas de inclusión y victimizados; vulnerados sus derechos se los sentencia a lo irreversible e inexorable.⁴⁴ Abandonan porque son abandonados y salen desde el desencuentro al encuentro de la soledad, el aislamiento, la frustración. Sin redes de contención y cuidado quedan en un tiempo sin tiempo. La implicancia más dramática de este proceso de múltiples exclusiones es que la descalificación social y culpabilización se inscribe en los cuerpos y de allí se autodescalifican e internalizan el estigma⁴⁵ sin mediación alguna que les permita problematizarlo.⁴⁶

Las entrevistas realizadas por los docentes, procesadas por el licenciado Urresti, en un plano descriptivo arrojan los siguientes resultados.⁴⁷

Tres agrupaciones de adolescentes están reflejadas en los trabajos de acuerdo a dos criterios:

Por tipo de adolescentes por etapa evolutiva:

1. adolescentes tempranos: los más jóvenes, viven la pubertad en toda su fuerza transformadora, con poco uso del tiempo libre extra-doméstico, comienza a establecer relaciones con el grupo de pares, más controlados por sus padres, con un discurso favorable a lo dicho por los adultos.
2. adolescentes en transición: la pubertad se ha consolidado, experimentan la rebeldía, salen a testear sus propios límites, pelean su autonomía, conviven conflictivamente con la escuela porque en ella también disputan su lugar, grupos de pares simbióticos, salen al espacio público indiferenciado que es la calle, discurso muy crítico de lo que los adultos expresan.
3. adolescentes maduros: completaron su etapa evolutiva crítica, el proceso puberal está concluido, practican una sexualidad genital completa, con rigores de la vida adulta asumidos, la escuela ya no se vive tanto como lugar impuesto, aclara y busca sus propios modelos de autonomía, se alejan de los grupos simbióticos, se instalan en prácticas más de acuerdo a una juventud adulta.

⁴³ Ver materiales teóricos de la capacitación realizada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro: Adolescencia: cultura juvenil y cultura escolar. Febrero de 2006 y los materiales editados en CD del seminario: "La educación secundaria en el mundo actual", organizado por el Ministerio de Educación de Río Negro, Cipolletti, octubre de 2005.

⁴⁴ Estas ideas están desarrolladas en "Contra lo inexorable". Birgin, Antelo, Laguzzi, Sticotti (compiladores). Zorzal, Bs. As., 2004.

⁴⁵ Es importante recordar que el estigma, tal como lo desarrolla Goffman no es un atributo de la persona; al estigma hay que leerlo en el entramado de relaciones que lo producen. Es una marca identificatoria a partir de la cual se desacredita al portador. Se deteriora la identidad porque la marca adjudicada termina siendo asumida.

⁴⁶ Ver Kessler, Gabriel. "La experiencia Fragmentada". IIPE-UNESCO, Bs. As., 2002. También: La transcripción de la ponencia pronunciada por el Lic. Gabriel Kessler en el marco del Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina (Buenos Aires, 2003). Llomavatte, Silvia. "Adolescentes entre la escuela y el trabajo". Miño y Dávila, Bs. As., 1991.

⁴⁷ Informe final del consultor (primera versión en borrador en revisión). Plan Provincial de Capacitación: "Adolescencia, Cultura juvenil y Cultura Escolar". Ministerio de Educación Provincia de Río Negro.

Agrupaciones por zonas y asentamientos que definen tres escenarios:

1. Ciudades pequeñas: homogeneidad muy fuerte entre adolescentes y jóvenes, no hay agrupaciones por distinción, no hay grupos *de tribus*, no se diferencian en conductas de consumo, hay aspiraciones de migración.
2. Ciudades medianas: contrastes entre adolescentes y jóvenes, distintas prácticas y usos del tiempo libre, asisten a escuelas públicas y privadas, algunos sectores practican deportes caros y aparecen claras diferencias en las formas y circuitos de consumo según la clase social a la que pertenecen.
3. Ciudades grandes: consumos cada vez más diferenciados, aparecen las migraciones y la marginalidad urbana, la estilización y las conductas tribales, jóvenes más conflictivos en su relación con la escuela porque, entre otras causas, no hay historia familiar en este sentido.

En cuanto a la escuela, la educación y su relación con el estudio podría afirmarse que de las entrevistas surge que:

Los adolescentes de los sectores sociales medios y altos valoran la escuela, no tienen otra alternativa, sobre todo en los aspectos vivenciales, no necesariamente valoran la educación y es desapareja su relación con el estudio.

Los adolescentes de los sectores populares y aún de sectores marginados valoran la escuela, pero no participan de la dicotomía la escuela o la calle; es la escuela y también la calle.

Esta breve síntesis de los resultados que este trabajo produjo requiere una breve aclaración: si bien este tipo de análisis en clave de estudios culturales dicen mucho en relación a las identidades que buscamos conocer, pero con una condición, que no abandonemos la referencia a los enclaves socio-económicos en las que éstas se producen.

Adolescentes, jóvenes y escuela

Si a pesar de la crisis del sistema educativo- que hace de la compleja tarea de la escuela media un proceso, a la vez, muy complicado, porque se cuestiona la validez de la educación como motor del ascenso social y porque se le demanda que de cuenta de las *promesas incumplidas* - hay una valoración positiva de la escuela, quiere decir que hay la posibilidad de inscripción y articulación de un nuevo sujeto pedagógico.⁴⁸

Es a partir de esa posibilidad que tendremos que definir algunos acuerdos a la hora de pensar una escuela para los adolescentes y jóvenes de nuestra provincia, inserta en una realidad nacional y latinoamericana.

La ampliación de la matrícula en las escuelas secundarias, en líneas generales, no ha sido acompañada con la inclusión de los sujetos sino que más bien se han ritualizado conductas y acciones con un alto contenido desubjetivante en la cual las formas de intervención no dan lugar a la singularidad, padecimientos, inquietudes y alegrías de los sujetos que a ella concurren.

En este sentido se propone una escuela como espacio de trabajo cuyo contenido sea la dificultad, la crisis, el conflicto, para que la "incapacidad aprendida"⁴⁹, sea objeto de investigación por parte de las instituciones educativas, docentes y estudiantes y transformada en potencial del aprendizaje autónomo y de políticas educativas emancipadoras.

⁴⁸ La noción de sujeto pedagógico ya citada, la ampliamos con Puigrós, Adriana. "Sujetos, disciplina y currículum" Galerna, Bs. As., 1990 y de la misma autora "Hacia una PEDAGOGÍA DE LA IMAGINACIÓN para América Latina". Contrapunto, Argentina, 1988. Entendida como la relación educador-educado mediada siempre por el currículum.

⁴⁹ Wittrock, Merlín. "La Investigación de la Enseñanza III", páginas 574/575. Paidós, Barcelona, 1990.

Los adolescentes necesitan propuestas de trabajo, 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 demás⁵⁰, 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 aprendizaje.

Para que la palabra plena pueda expresarse resulta imperativo que el sistema educativo y los adultos que trabajamos con jóvenes y adolescentes **nos hagamos presentes** y agudicemos la escucha comprensiva, la que abre a la reciprocidad y saca de la soledad, del aislamiento y desculpabiliza. De ninguna manera esto debe entenderse como una apelación a la condescendencia, no se trata de acomodarnos al gusto y la voluntad del alumno por *bondad*, esta actitud sostiene la práctica pedagógica desde la perspectiva del déficit y la privación y reinscribe el estigma; todo lo contrario, es ir al encuentro del otro investidos de la autoridad pedagógica, autoridad que es una práctica de recepción, reconocimiento, acogida. Autoridad que utiliza su fuerza para cuidar al otro. Autoridad que crea, funda el lazo necesario para que la relación pedagógica pueda establecerse. Esta es la autoridad de la presencia, la que estructura desde el reconocimiento y el conocimiento; si ambos están presentes el registro y la inscripción de los alumnos como sujetos son posibles.⁵¹

Este es el sentido de una escuela que incluya y reconozca a los sujetos, una escuela que basada en la autoridad pedagógica cuida, ordena, exige para 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.

Se trata de una escuela que reconozca el valor del esfuerzo, el trabajo, la paciencia, la disciplina de la tarea, el valor del conocimiento con toda la rigurosidad que este supone. Que se piense en relación con la comunidad y para la comunidad en la cual los jóvenes y adolescentes sean actores de proyectos comunitarios. Una escuela que contribuya a la construcción de una subjetividad plena y a la elaboración y concreción de proyectos colectivos significativos para el fortalecimiento de la ciudadanía.

Una escuela continente para que en ella se produzca un acontecimiento: la enseñanza y el aprendizaje con mayúsculas. Toda renuncia a la autoridad pedagógica establece al menos dos efectos: uno lo podríamos caracterizar como lo hace Tenti Fanfani, la *demagogia juvenil*; pretender acercarnos al sujeto del aprender como docentes confundiéndonos con él, fundiéndonos en él, de esta manera se produce la exclusión del conocimiento; el otro es que anulada la autoridad que legitima la práctica pedagógica sólo operan el disciplinamiento y el autoritarismo. Las consecuencias en uno y otro caso son la destitución de la escuela como posibilidad emancipadora.

Este documento no agota la gama de miradas múltiples que necesariamente deben realizarse en un proceso de transformación que propone el desarrollo de la ciudadanía y subjetividad plena; una propuesta curricular como la que estamos construyendo supone que en cada escuela la subjetividad sea motivo de investigación sistemática desde la perspectiva de la investigación-acción-protagónica en la que participen todos los actores que en ella se inscriben para incluir la mirada de los protagonistas. *“De esta forma, los sujetos dejan de ser nociones abstractas para cobrar una existencia real y concreta en el proceso de construcción curricular: recuperan la palabra, la acción, la interacción, la construcción y la autonomía, imprescindibles en un proceso de construcción democrático”*⁵².

⁵⁰ Dolto, Françoise y Dolto-Tolitch, Catherine. “Palabras para Adolescentes”. Atlántida, Bs. As., 1996.

⁵¹ El desarrollo de estas nociones se puede encontrar en : Gomes Da Costa, Antonio Carlos. “Pedagogía de la Presencia”. Losada, Bs. As., 1995. Antelo, Estanislao. “Variaciones sobre autoridad y pedagogía”. Documento de trabajo. Mimeo. Aichhorn, August. “Juventud desamparada”. Gedisa, Barcelona, 2006.

⁵² Tercera versión del Documento Concepción de Hombre, sociedad y sujetos - Marco Teórico reformulado por la Comisión de Diseño Curricular- Resolución 611/06.

En los documentos elaborados en este trabajo conjunto para la transformación de la escuela secundaria rionegrina se plantea la necesidad de construcción de un nuevo sujeto pedagógico, retomando la noción de Adriana Puigros, que supone necesariamente problematizarnos como docentes sobre nuestro lugar hoy en la escuela y revisar nuestras maneras de *habitar* los espacios institucionales.

Esta afirmación es una convocatoria, planteada por muchos de los autores que sugirieron los docentes como aportes para esta construcción colectiva del currículum, **a volver a pensar.**

El *desfondamiento de las instituciones*, no produce la subjetividad que permite habitar la relación educativa; desfondamiento porque “(...)el saber, la evaluación y la autoridad están destituidos no por mala fe de nadie, sino sencillamente por agotamiento práctico de sus potencias instituyentes(...)”⁵⁴ Relación que se establecía en un lazo constitutivo y constituyente de subjetividad de los estudiantes y subjetividad de los docentes, que ligaba aquello que sostenía y reproducía la legitimidad de la práctica, del discurso escolar y del sujeto pedagógico que la modernidad producía. Hoy, agujereada la relación pedagógica por múltiples destituciones, lo que hay es desacople entre los discursos; lo que se destituye es el sujeto pedagógico o lo que es lo mismo la eficacia simbólica que anuda a los sujetos en un proceso compartido y profundamente significado y significativo que es lo que otorga por excelencia sentido a la escuela. Entonces debemos intentar pensar en nuevas formas de anudar lo desligado.

Rastrear las cicatrices o las heridas abiertas en el cuerpo para de allí resignificar esta amalgama que nos hace ser justamente lo que somos en tanto docentes: sujetos del aprendizaje, sujetos en situación de aprendizaje y responsables de la enseñanza.

El aprendizaje es una forma de encuentro del sujeto con la realidad, pero para que este encuentro se produzca es necesario que el sujeto se involucre activa y críticamente en ese proceso que es proceso de conocimiento. Este conocer no supone un mero contemplar lo dado y de allí realizar elucubraciones teóricas, no propone el “quietismo”, exige al sujeto que quiera transitar la experiencia, ubicarse y comprometerse activamente en su mundo cotidiano, su mundo de vida, en el sujeto pedagógico que pretende habitar.

Inmersos en lo cotidiano, la vida cotidiana necesariamente adviene como situación de alienación y sin falla, sin una distancia crítica, sin fisura en esa continuidad alienante por encubridora de las relaciones sociales de producción que la establecen, perdemos de vista que es en lo cotidiano en donde debemos buscar esas cicatrices que mencionábamos antes.

En este contexto, tenemos que *aprender a aprender* para salirnos del círculo cerrado de la vida cotidiana de la escuela y de la relación pedagógica que en ella se produce, tomar distancia crítica de ese cotidiano y construirlo como objeto de conocimiento, someterlo a

⁵³ Para desarrollar este capítulo se tuvieron en cuenta los aportes de: Bricchetto, Oscar. *Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal*. Ediciones Cinco. Langer, Rosa. *La comprensión de lo real desde una epistemología convergente*. Ediciones Cinco. Pichón-Rivière, Enrique. *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Tomo I. Nueva Visión, Bs. As., 1975. Pichón-Rivière, Enrique y Quiroga, Ana. *Psicología de la Vida Cotidiana*. Nueva Visión, 1986. Quiroga, Ana. *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco, 1991. Quiroga, Ana. *Aprender a aprender*. Clase de 1984. Ediciones Cinco. Bs.As. Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós, Buenos Aires, 2005.

Tamarit, José. *Educación, conciencia práctica y ciudadanía*. Específicamente el capítulo V. Miño y Dávila, Argentina, 2004.

⁵⁴ Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós, Buenos Aires, 2005. página 90.

reflexión, a análisis crítico para de allí iniciar el recorrido que postula la unidad del pensar, el sentir y el hacer. Como praxis social transformadora.

Esta invocación a la reflexión sobre la propia práctica, a la formación docente continua, como bien señala la orientación sociocrítica corre el riesgo de transformarse en una actividad técnica y sin sentido sino forma parte de un proceso complejo de reflexión socialmente contextualizada y de políticas educativas que brinden la posibilidad de seguir aprendiendo a lo largo de todo el desarrollo profesional del docente.

Este aprendizaje es entonces una posibilidad de protagonismo, de acción transformadora de libertad porque hay la existencia de un sujeto que decide, que desea, que demanda construirse y construir un mundo, entre todos los mundos posibles, en ese proceso de conocimiento.

Aún más, es el mismo sujeto el que se ofrece a sí mismo y a los demás como objeto del conocer y con esto estamos diciendo que el aprendizaje lo implica absolutamente, no es posible aprender a aprender para poder enseñar si no se reflexiona y actúa críticamente sobre uno mismo, y el grupo de pares es la *vía reggia*, para lograr que este efecto se realice.

Pichón Riviere define al aprendizaje como “una apropiación instrumental de la realidad para transformarla” investigar, producir para comprender nuestra realidad inmediata: el contexto de nuestras relaciones, los tipos de vínculos que establecemos, el trabajo, la comunidad en que vivimos, lo que es para nosotros el saber y el conocimiento, para que desde esta comprensión intentemos transformarla y en esta tarea transformarnos nosotros mismos.

Esto no es cosa fácil, una de las cuestiones más complejas es justamente colocarnos como sujetos y grupo en ese lugar, porque lo que se juega y se pierde en este proceso son las certezas que nos atan como sogas invisibles a lo cotidiano de las instituciones que nos habitan, sogas invisibles que conforman nuestra identidad y que nunca cuestionamos, bueno casi nunca. De lo que se trata es de habitar las instituciones, para lo cual es necesario tomar la distancia que facilita pensarlas y pensarnos en tanto docentes.

Por lo tanto este proceso de aprendizaje nos compromete vitalmente como sujetos y objetos de conocimiento y como todo proceso de conocimiento es una búsqueda profundamente ligada a la identidad.

Este proceso es de conocimiento, pero además de crecimiento. Porque desde el momento que se elige ser docente uno se inscribe y se nomina en una ética y una política: la del quehacer educativo, **y este es un acto de valentía**; aprender, enseñar, conocer y conocerse en y a través de un grupo de una experiencia de relación con otros, plantea implícitamente que es la praxis el camino privilegiado. Que el diálogo, la participación, la confrontación, exponerse, son la senda que decidimos recorrer para descubrirnos y descubrir al otro, para inventarnos y desarrollar una propia identidad como educadores a partir de la acción transformadora.

Si nos dejamos habitar, siguiendo la metáfora heideggeriana, somos espacio físico ocupado por una cultura en la cual no podemos reconocernos porque es universo simbólico instituido por otros, y de allí desarrollamos una modalidad de encuentro con la realidad y también una forma de interpretación que es a-crítica, en este plano nos movemos en el campo del sentido común y de la opinión, no hay cuestionamiento; este modelo o actitud del aprender no es explícito, no accede a la conciencia, de allí que se viva sin problematizarlo, sin analizarlo, sin investigarlo, sin confrontarlo. Y las instituciones se encargan de que este modelo se produzca y reproduzca, quedando el mecanismo velado a los individuos.

Aprender a aprender, en tanto **volver a pensar**, supone desarticular este mecanismo para hacerlo explícito, para que podamos percatarnos, darnos cuenta de la existencia de las sogas y de cómo operan configurando esa matriz de encuentro sujeto-mundo. Hacer este

modelo consciente, sacarlo a la luz, problematizarlo, cuestionarlo, confrontarlo, es una tarea a realizar para insertarse activa y creativamente en la realidad y desarrollar la acción transformadora. Dejar de ser habitación para pasar a habitar las prácticas cotidianas escolares, habitar en este sentido es **volver a pensar**, generar un discurso propio que les otorgue sentido.

Volver a pensar. El docente sigue hoy aquí porque decidió abrir ese circuito, y ver de qué está hecho y cómo se armó, cómo influyeron todas las interacciones en su constitución, cómo opera la ideología, las relaciones sociales que lo establecieron, la cultura, el universo vocabular, los miedos, las trabas, las represiones, los deseos, las necesidades.

El hecho no es explicable de por sí, es necesario pensarlo como el resultado visible de una articulación pluricausal. Entonces habrá que analizar cómo se articularon los factores intervinientes: políticos, sociales, culturales, históricos para que se produzca. Y esto sólo es posible realizarlo con otros, por eso la importancia fundante que tiene el grupo para que este proceso del aprender a aprender se realice.

De allí la unidad del aprender y el enseñar, no se trata de que alguien es portador de un saber a transmitir, a otro que no sabe nada y pasivamente espera que le digan qué es lo que le pasa y porqué. Este planteo quiebra la vieja idea del sujeto como objeto de la enseñanza, en este encuadre el individuo es sujeto del aprendizaje, sujeto en situación de aprendizaje sujeto al aprendizaje y productor de conocimiento.

Pichón Riviere explica que: "El artista, como toda persona de nuestro tiempo, tiene que abordar los problemas que se le plantean a cualquiera de sus semejantes, pero con la diferencia que él se anticipa y como todo ser anticipado se le adjudican las características de un **agente de cambio**, situación que favorece el desplazamiento sobre él de todos los resentimientos, fracasos, miedos, sentimientos de soledad e incertidumbre de los demás, como si el fuera el portavoz de todo lo subyacente aún no emergido. Automáticamente es elegido como chivo emisario, como perturbador de una tranquilidad anterior. El artista... es ser en anticipación..."⁵⁵. Si cambiamos la palabra artista por docente estaremos muy cerca de imaginar qué lugar hemos venido habitando los docentes y cual podemos habitar en esta transformación y en este proyecto curricular.

El docente en la dimensión pedagógico-didáctica

Como dijo la Doctora Arianne Hecker, profesora de nivel medio y del IFD de El Bolsón, refiriéndose al rol docente: "No podemos eludir por más tiempo la asunción de la función adulta y la responsabilidad que implica el acto educativo, concebido como acto político que se propone una acción presente con consecuencias en el futuro. El ejercicio de esta responsabilidad va asociada a la función adulta, función simbólica que debe saber utilizar la represión estructurante (en el sentido psicoanalítico), para permitirle al joven, al niño, su trayecto futuro como sujeto deseante. Ocuparse de una mediación necesaria, de la visión de un tercero que implique un aporte para superar el conflicto y contribuir al crecimiento de la cultura de la institución, forman parte ineludible del rol docente."

Represión estructurante que como ya sabemos es el No en tanto límite a la alienación total en el deseo del otro que permite el ingreso en la cultura y crea la condición necesaria para advenir sujeto. Esto es: propiciar procesos para construir identidades y no buscar la mera identificación que anula los procesos de autonomía. En otras palabras lo que la Dra. Hecker propone es restituir para el docente la autoridad pedagógica (autoridad definida en el documento caracterización del alumno). Autoridad que establece la relación pedagógica y a partir de la cual es posible pensar la construcción de subjetividad en la escuela.

⁵⁵ Pichón Riviere, Enrique. Ediciones Nueva Visión. Bs. As. 1982.

En este sentido el docente es responsable de guiar y dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje que como explicita el documento tres de Marco Teórico parte de reconocer que: *“Aprender es abrir los sentidos a lo que precisa ser pensado (...) Pensar es experimentar, problematizar. Es considerar el saber como problema, el poder como problema, el sí como problema, así como las múltiples relaciones entre estos tres motivos.”*⁵⁶ Para ampliar el campo de lo visible, para complejizar lo lineal, para actuar sobre saberes naturalizados, porque no se trata de un pensar contemplativo sino un pensar en experiencia y acción. No es un pensar especulativo, es, como dice Piaget citado por Rolando García⁵⁷: un ocuparse de problemas, **“se trata de decisiones, de obligaciones, de tomar partido”**. Esto obliga al docente a diseñar estrategias de enseñanza que creen espacios favorables para experimentar, problematizar, indagar, cuestionar y cuestionarse matrices de enseñanza y de aprendizaje, abrir a preguntas significativas e introducir las tensiones, conflictos y valores que atraviesan los saberes y los contextos en los cuales se producen.

Estrategias que integren los problemas científicos y cotidianos desde el momento que, como se señala en el documento citado: *Acordamos en ir más allá de la idea de que se deben separar, en el conocimiento escolar, los problemas científicos y los problemas cotidianos. En realidad, la propuesta es que se debe problematizar la realidad naturalizada, deben ingresar a la escuela los problemas de la cotidianidad porque son nuestros problemas, pero desplegar su complejidad con el recurso que nos ofrece la participación de otras formas de conocimiento, para así encontrar nuevas combinaciones, reinterpretar el problema y construir nuevas alternativas de pensamiento y acción (basadas en la complejidad y en la interdisciplinariedad), en todo caso, nuevas experiencias. Morin (1991) señala que la elaboración de una cultura científica escolar, separada de lo cotidiano, contribuye a mantener la disyunción en las formas de conocimiento, y agregamos, la disyunción entre pensar y hacer.*⁵⁸

Estrategias que promuevan la inserción en proyectos colectivos comunitarios para fortalecer el vínculo entre escuela y comunidad, para formar ciudadanos en la acción concreta de aportar y construir respuestas solidarias y éticas a los problemas actuales, tal como se expresa en el Documento Misiones y Funciones de la escuela secundaria.

El docente en esta dimensión no está solo, el hacer es necesariamente colectivo, no es pensable para esta propuesta de transformación la soledad y el individualismo de la práctica. En esta dimensión también deben articularse las prácticas institucionales en concordancia con el posicionamiento ético, pedagógico y político que esta transformación requiere.

El docente como trabajador de la educación⁵⁹

La docencia no es una profesión liberal. A diferencia de quienes ejercen éstas, la actividad de los profesores transcurre dentro de una institución que tiene sus normas de funcionamiento. Órganos de gobiernos centrales y un curriculum del que tradicionalmente,

⁵⁶ Kohan, W. (2004). “Infancia entre educación y filosofía”. Barcelona. Alertes.

⁵⁷ García, R. (2000) “El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos”. Barcelona Gedisa.

⁵⁸ Estas ideas fueron elaboradas a partir de los textos de Arnay, J. (1997) “Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar”. En Rodrigo, M.J., Arnay, J. “La construcción del conocimiento escolar”. Barcelona. Paidós; y Caruso, M. Dussel, I. (1999) “De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea.” Bs. As. Kapelusz.

⁵⁹ Estas ideas se basan en *Malestar docente. Análisis y propuestas de acción*. Revista ensayos y experiencias N° 30. Coedición CTERA-apba y Novedades Educativas. Agnes Heller. *La Revolución de la Vida Cotidiana*. Ediciones Península, Barcelona, 1982. Fromm, Erich. *Marx y su concepto del Hombre*. Fondo de Cultura Económica, México, 1975. Frigerio, Graciela. “Educar: la oportunidad de deshacer profesías de fracaso” en *Contra lo inexorable*. Editorial libros del Zorzal, Buenos Aires, 2004. Conferencia: “Sociedad y crueldad” dictada por el Dr. Fernando Ulloa en el seminario internacional La Escuela Media Hoy. Huerta Grande, Córdoba, Argentina. Abril de 2005.

no había participado en su construcción, pero estaba obligado a ejecutar, son algunos de los controles que operan como tope a la autonomía.

Maestros y profesores suelen reaccionar ante estos condicionamientos con la autonomía que les permite su propia formación, con los márgenes de creatividad que tolere la institución y la capacidad de iniciativa para crear situaciones y concretar una enseñanza renovada. La autonomía siempre es posible, por lo menos en algún grado, pero los límites son también reales y hay que tenerlos en cuenta cuando se evalúa el desempeño del docente.

Pensar en los docentes como meros ejecutores de directrices es pensar en la desprofesionalización de la docencia, por eso la incorporación decidida en la elaboración y ejecución del curriculum refleja la valorización profesional plena del trabajo docente. Participar en la formulación de un diseño curricular es sólo un aspecto de la producción intelectual del docente, producción que debe profundizarse y extenderse en nuevos proyectos futuros.

La definición del docente como trabajador de la educación subraya su papel productivo dentro de la sociedad, y el reconocimiento que debe merecer su labor desde el punto de vista de las condiciones laborales que han de ser satisfechas, de acuerdo con la responsabilidad social que asume su actividad, que no es ni más ni menos que asegurar en tiempo presente la inclusión de los estudiantes en las culturas y en el proceso de conocimiento y reconocer a este último como derecho social. Sin embargo esta relación entre función y reconocimiento en los tiempos que corren se conjuga casi en una paradoja; por un lado operan niveles crecientes de responsabilización y por otro, descalificación y pérdida del estatus social simbólico. Esta paradoja descalifica el ser docente y mina las bases de la seguridad profesional del trabajo docente.

El trabajo hace la cultura, hace la historia, crea, transforma, inventa, siempre que el tiempo de la actividad laboral sea tiempo vivo como lo considera Agnes Heller (1982), un tiempo de libertad, lleno de contenido, de íntima implicación del sujeto, donde el sentido del pasado y del futuro se hace presente para hacer frente a los problemas de la vida colectiva. Esta afirmación que vale para el trabajo en general, en el caso del docente adquiere una particularidad: si acordamos en que educar es donar sin dejar al otro en deuda -ofrecer un tesoro a otro a partir de reconocerlo como sujeto y no como objeto de un acto bondadoso-, la enseñanza queda colocada fuere del mercado y en el plano de la alianza solidaria, entre ciudadanos que buscan desarrollarse en clave de ciudadanía plena. Pero si el trabajo se desliga de la cultura y no es reconocido socialmente aparece el malestar como condición predominante.

En las jornadas organizadas por CTERA y APBA, para analizar la cuestión del malestar docente, hay una idea cercana a este planteo, pareciera que lo que se ha roto es la ligadura entre sujeto y trabajo entre trabajo y empleo, y si bien esta última relación es relativamente reciente en la historia de la humanidad resulta ser una de las más atravesadas por los efectos de las políticas neoliberales, y a mayor desvinculación mayor malestar. Aunque si bien es cierto que la función incluye el malestar tal como lo plantea Alejandro Bagnati en esas jornadas, también lo es como dice Ulloa que una cosa es el malestar en la cultura y otra bien diferente es el malestar hecho cultura. Esto que parece un juego de palabras de Ulloa hace referencia al trabajo de Freud en el cual plantea que la cultura como la suma de producciones e instituciones que tienen como finalidad proteger de la naturaleza y regular las relaciones entre los hombres, está atravesada por el malestar en tanto y en cuanto no alcanza esta operación de los hombres a regular el instinto de agresión y de autodestrucción, hay siempre una dosis de malestar en tanto y en cuanto siempre hay tensiones, conflictos y antagonismos; pero si el malestar es la cultura lo que aparece es la mortificación y la crueldad. Si lo que opera es el malestar el sujeto pedagógico del que hemos hablado se construye sobre esta base y llevando al límite el razonamiento sólo hay padecimiento.

Estaremos en presencia de una plena restitución de la identidad de la profesión docente y de las tareas pedagógicas que le están asociadas cuando los docentes recuperen la plena significación del trabajo que realizan, agregando a ello la dimensión social de la tarea y el reconocimiento efectivo de su quehacer.

Concebir al docente como trabajador, implica que la dignidad de su trabajo y las condiciones en las que lo realiza requieren bases salariales y condiciones de trabajo que satisfagan sus necesidades, que se reconozca su derecho a la sindicalización y que en el funcionamiento del sistema educativo estén previstas las necesidades que tenga de capacitación y actualización continua. De esta manera podrá ser copartícipe de las acciones para garantizar la mejora de la calidad de la educación en su comunidad y los derechos de los alumnos a una apropiación de los conocimientos que le permitan valerse y participar en la sociedad, todo aquello que forma parte de un mismo proyecto: el de democratizar la sociedad y la educación, cumpliendo con los ejes básicos que sustentan esta transformación curricular.

Bibliografía

Adriana Puigrós, revista Punto de Vista N° 33. *Hacia la Transformación del Sujeto Pedagógico*.

Agnes Heller.(1982) *La Revolución de la Vida Cotidiana*. Ediciones Península, Barcelona.

Aichhorn, August. (2006) *Juventud desamparada*. Gedisa, Barcelona.

Angulo Rasco F y Blanco N. (coord.)(1994)*Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga. Akal.

Antelo, Estanislao. *Variaciones sobre autoridad y pedagogía*. Documento de trabajo. Mimeo.

Anteproyectos de la Ley Nacional de Educación

Apple, M.W. (1987) *Educación y Poder*. MEC. Madrid, Paidós.

Arnay, J. (1997) *Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar*. Paidós.

Berger y Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.

Bertoni, A. Poggi y Teobaldo M. (1995) *Evaluación. Nuevos significados para una práctica*. Kapelusz Buenos Aires.

Bordieu, Pierre. (1993) *La juventud no es más que una palabra*. Barcelona, Gedisa

Bordieu; Passeron. (1972) *La reproducción*. Laia, Barcelona.

Bricchetto, Oscar. *Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal*. Ediciones Cinco.

Camilloni A., (1995) *La evaluación como una operación de construcción y comunicación de un juicio de valor*. Rev. Novedades Educativas N°57 Buenos Aires.

Caruso, M. y Dussel, I. (1995) *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Bs. As., Kapelusz.

Contreras Domingo, José (1990) *Enseñanza, Curriculum y Profesorado*. Akal Universitaria, Madrid.

Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (2005) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós, Buenos Aires.

Da Silva, T.T. (1995) *Escuela, conocimiento y curriculum*. Ensayos Críticos. Bs. As., Miño y Dávila.

de Alba, Alicia. (2006) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.

Diseño Curricular Nivel Inicial (1992) / Diseño Curricular EGB 1 y 2 (1997) – Provincia de Río Negro.

Dolto, Françoise y Dolto-Tolitch, Catherine (1996) *Palabras para Adolescentes*. Atlántida, Bs. As.

Dussel y Finocchio (compiladoras) *ENSEÑAR HOY. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (1979) *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI, México.
- Foucault, M. *Saber y Poder*. Ediciones La Piqueta.
- Freire, Paulo. (1997) *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI, México.
- Frigerio, Diker (compiladoras)(2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Argentina, NOVEDUC-CEM.
- Frigerio, Graciela (comp.) (1999) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades Educativas, Bs. As.
- Frigerio, Graciela y Otros. (2004) *Contra lo inexorable*. Editorial libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Fromm, Erich. (1975) *Marx y su concepto del Hombre*. Fondo de Cultura Económica, México.
- García, R. (2000) *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona, Gedisa.
- Gobierno de Río Negro. Ministerio de Educación. (2006) *Diseño Curricular Profesorado de Educación Especial en Discapacidad Mental*.
- Goffman, Erving (1972) *Estigma*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Gomes Da Costa, Antonio Carlos. (1995) *Pedagogía de la Presencia*. Losada, Bs. As.
- Habermas, J. (1996) *Textos y contextos*. Barcelona, Ariel.
- Habermas, J. (1986) *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos, Buenos Aires.
- Kessler, Gabriel. "La experiencia Fragmentada". IIPE-UNESCO, Bs. As., 2002.
- Kessler, Gabriel. Ponencia pronunciada en el marco del Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina (Buenos Aires, 2003)
- Kohan, W. (2004). "Infancia entre educación y filosofía". Barcelona, Alertes.
- Korinfeld, Daniel. Conferencia, dictada en Neuquén el 14/10/2005 en el marco del ciclo de cine y formación Docente.
- Langer, Rosa. *La comprensión de lo real desde una epistemología convergente*. Ediciones Cinco.
- Ley Orgánica de Educación de la provincia de Río Negro N° 2444
- Llomavatte, Silvia (1991) *Adolescentes entre la escuela y el trabajo*. Miño y Dávila, Bs. As.
- Malestar docente. Análisis y propuestas de acción*. Revista ensayos y experiencias N° 30. Coedición CTERA-apba y Novedades Educativas.
- Materiales editados en CD del seminario: *La educación secundaria en el mundo actual*, organizado por el Ministerio de Educación de Río Negro, Cipolletti, octubre de 2005.

- Materiales teóricos de la capacitación realizada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro: *Adolescencia: cultura juvenil y cultura escolar*. Febrero de 2006.
- Morin, E (2005) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Palou de Mate C. y otros (2001) *Enseñar y Evaluar. Reflexiones y Propuestas* U.N.C. Cipolletti- Río Negro.
- Pichón-Riviere, Enrique (1975) *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Tomo I. Nueva Visión, Bs. As.
- Pichón-Riviere, Enrique y Quiroga, Ana.(1986) *Psicología de la Vida Cotidiana*. Nueva Visión.
- Poggi Margarita *La evaluación educativa y sus sentidos*.
- Puigrós, Adriana (1988) *Hacia una PEDAGOGÍA DE LA IMAGINACIÓN para América Latina*. Contrapunto, Argentina.
- Puigrós, Adriana. (1990) *Sujetos, disciplina y currículum*. Galerna, Bs. As.
- Quiroga, Ana. (1991) *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco.
- Quiroga, Ana. *Aprender a aprender*. Clase de 1984. Ediciones Cinco. Bs.As.
- Reguillo Cruz, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles*. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Norma.
- Resnick, Lauren (1999) *La Educación y el aprendizaje del pensamiento*. Buenos Aires, Aique
- Rigal, Luis. (2004) *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en la Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Miño y Dávila.
- Rodrigo, M.J.; Arnay, J. (1997) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Piados.
- Santos Guerra (1994) *La evaluación un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Málaga. Aljibe.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1998) *Evaluar es comprender*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Argentina.
- Schwab, J. (1983) *Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum*. En G-Sacristán, J y Pérez Gómez, A. "La enseñanza, su teoría y su práctica". Madrid, Akal.
- Stenhouse L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.
- Stenhouse, L. (1987: 29) *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por J. Ruddck y Dhopkin. Madrid, Morata.
- Tamarit, José. (2004) *Educación, conciencia práctica y ciudadanía*. Miño y Dávila, Argentina, 2004.
- Tenti Fanfani, Emilio. *CULTURAS JUVENILES Y CULTURA ESCOLAR* (primera versión, Buenos Aires, mayo del 2000)

- Terigi, F. (1999) *Curriculum. Itinerarios para aprender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.
- Tonucci, Francesco. (1991) *La escuela como Investigación*. Miño y Dávila, Bs. As.
- Ulloa, Fernando. Conferencia: *Sociedad y crueldad*, dictada en el seminario internacional La Escuela Media Hoy. Huerta Grande, Córdoba, Argentina. Abril de 2005.
- Urresti, Marcelo. Plan Provincial de capacitación. Provincia de Río Negro. Febrero de 2006. Informe final del consultor (primera versión en borrador en revisión) Plan Provincial de Capacitación: *Adolescencia, Cultura juvenil y Cultura Escolar*. Ministerio de Educación Provincia de Río Negro.
- Wittrock, Merlín. (1990) *La Investigación de la Enseñanza III*. Paidós, Barcelona,

Estructura Curricular - Institucional - Mapa curricular

La estructura curricular que se propone en el Diseño Curricular para los Ciclos Orientados de la escuela Secundaria Modalidad Común, forma parte de la Transformación de la Escuela Secundaria de la Provincia de Río Negro.

Dicha estructura se sustenta en todo lo realizado por las comunidades educativas para la construcción del Diseño Curricular del Ciclo Básico, lo que facilitó el diálogo y permitió conocer y elucidar las representaciones de la escuela, que tiene la sociedad civil, y recoger las sugerencias y expectativas que demandan al proceso de Transformación de la Escuela Secundaria. También se fundamenta en los acuerdos del Mercosur, del Consejo Federal de Educación, la Ley Orgánica de Educación N° 2444 de la provincia de Río Negro y la Ley N° 26206/06 de Educación Nacional.

En este marco, es posible considerar los siguientes criterios para el Ciclo Orientado:

I. Del Diseño Curricular

- Considerar al Diseño Curricular como una unidad política, filosófica y epistemológica.
- El Marco Teórico del Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria es fundamento del Ciclo Orientado.

II. De las Orientaciones

- Unificar la dispersión y variedad de orientaciones que tienen los bachilleratos en la provincia.
- Incorporar nuevas orientaciones que posibiliten viabilizar demandas de los alumnos, familias e instituciones.
- Asegurar la movilidad horizontal y vertical de los estudiantes.
- Facilitar los pases intraprovinciales, interjurisdiccionales y con países del Mercosur.
- Definir las siguientes orientaciones para el Ciclo Orientado:

- 1. Bachiller en Ciencias Sociales**
- 2. Bachiller en Ciencias Naturales**
- 3. Bachiller en Economía y Administración**
- 4. Bachiller en Comunicación y Tecnologías de la Información y la Comunicación**
- 5. Bachiller en Arte**
- 6. Bachiller en Educación Física**
- 7. Bachiller en Turismo**
- 8. Bachiller en Lengua Extranjera**

III. Del Título a otorgar

- Respetar los principios de política educativa de la Constitución Provincial, Artículos 62º, 63º, y 64º; Artículo 15 de la Ley Provincial N° 2444 Orgánica de Educación; Ley de Educación Nacional N° 26206 y marco regulatorio provincial estatuido en la Ley 1327/78;
- Homologar las titulaciones con lo que se instituye en los acuerdos del Consejo Federal de Educación:

Educación Secundaria Orientada Título: Bachiller en...

IV. Del Mapa Curricular

- Ratificar la estructura curricular provincial para los Bachilleratos con Orientación que se organiza considerando un período de cinco años dividido en dos ciclos: un Ciclo Básico de tres años y un Ciclo Orientado de dos años que conforman una unidad pedagógica y curricular.
- Unificar las cargas horarias para los alumnos que cursen las distintas orientaciones propuestas: 38 horas cátedra semanales para cada año del Ciclo Orientado que equivalen a las 25 horas reloj que resultan de los acuerdos federales.
- Consolidar el proceso de Transformación de la Escuela Secundaria rionegrina que se viene desarrollando en los bachilleratos comunes de cinco años.
- Profundizar ese proceso, atendiendo al principio de que la escuela debe facilitar al estudiante construirse como sujeto en el mundo.
- Respetar el criterio acordado en el marco de la construcción del Mapa Curricular del Ciclo Básico por el cual Matemática y Lengua y Literatura incrementarían su carga horaria en el Ciclo Orientado.
- Organizar distintos formatos de enseñanza y aprendizaje que brinden un sólido andamiaje a los estudiantes para sus proyectos futuros.
- Garantizar espacios curriculares que permitan su implementación en diferentes formatos: disciplinas, talleres, seminarios.
- Crear espacios curriculares que propicien el diálogo de saberes instituido en el Ciclo Básico.
- Mantener y consolidar la articulación entre la Formación General con la Formación Específica, constitutivas ambas del Ciclo Orientado..
- Promover articulaciones estrechas con la sociedad que fortalezcan los lazos entre los estudiantes y sus comunidades a partir de la construcción de herramientas conceptuales y estrategias didácticas que contribuyan a la construcción de ciudadanía implicada con el espacio local.
- Formar a los jóvenes en la resolución de problemas, que le son propios y los que son de su comunidad, de manera corresponsable y colaborativa
- Llevar adelante proyectos y seminarios de investigación que permitan desarrollar actividades vinculadas a las problemáticas socio-ambientales y productivas propias de la localidad, la región y el país, como un modo de fortalecer la investigación social, científica y tecnológica.
- Impulsar la participación de los estudiantes en la planificación de proyectos de intervención para contribuir a la solución de los problemas investigados.
- Favorecer la metacognición y el proyecto personal de los estudiantes.

V. De la reorganización institucional

- Favorecer las condiciones que conlleven a una estrecha vinculación entre el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado.
- Respetar lo ya establecido para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria:
Concentración horaria, trabajo conjunto de profesores y autonomía institucional, creación del cargo de coordinador interdisciplinar y asignación de horas institucionales.
- **Concentración horaria** en una primera etapa: correspondiente a la implementación de cuarto año y **cargo docente** en una segunda: correspondiente a la implementación de quinto año.
 - ✓ Hasta el máximo de horas compatibles en una escuela o en dos instituciones como máximo cuando no sea posible en una sola.
 - ✓ En un espacio disciplinar por escuela, por turno y por orientación.
 - ✓ No se podrán totalizar dos cargos, de igual o diferente espacio curricular, en un mismo turno y una misma orientación.

- Consideración de trabajo conjunto de profesores frente a alumnos.
- Promoción de la autonomía institucional para organizar los proyectos y las articulaciones con sus comunidades, tendientes a visibilizar a los estudiantes como sujetos activos y responsables en el desarrollo de acciones que promuevan y estrechen lazos sociales entre la escuela y la comunidad.
- Creación del cargo de **coordinador interdisciplinar** para el Ciclo Orientado que, de igual manera que en el Ciclo Básico, será elegido anualmente por el colectivo institucional.

Se tendrá en cuenta para su elección:

- ✓ que sea docente de la institución,
- ✓ que se desempeñe en el Ciclo Orientado, preferentemente en la Formación Específica de la Orientación,
- ✓ cuando la escuela tenga más de una orientación se elegirá un coordinador para cada una,
- ✓ que sea un profesor con título docente o habilitante para el Nivel (9 o 6).

Tendrá como misión:

- ✓ Coordinar los espacios colectivos de trabajo, colaborando con el Equipo Directivo.
- ✓ Asegurar una estrecha articulación entre la Formación General y la Orientada y con el Ciclo Básico de la escuela.
- ✓ Brindar herramientas para analizar situaciones problemáticas, prácticas y problemas profesionales.
- ✓ Diseñar estrategias que favorezcan el trabajo colaborativo de docentes y estudiantes.
- ✓ Orientar a los profesores en el diseño de los proyectos de investigación y de intervención.
- ✓ Realizar el seguimiento de dichos proyectos junto al equipo directivo.
- ✓ Articular y acompañar la implementación de los trayectos formativos breves que realicen los estudiantes.
- ✓ Colaborar en el seguimiento y evaluación de los estudiantes.
- ✓ Participar activamente en la construcción del PEI.
- ✓ Propiciar prácticas inclusoras.
- ✓ Articular con los profesores que acompañan el proceso de Transformación de la escuela secundaria rionegrina.

- **Horas institucionales:** Se asignarán:

a) A los docentes

En función de las cargas horarias que tengan a su cargo:

- ✓ de 2 a 6 horas, 1 hora institucional;
- ✓ de 7 a 12 horas, 2 horas institucionales;
- ✓ de 13 a 19 horas 3 horas institucionales;
- ✓ a partir de 20 horas, 4 horas institucionales.

b) A los coordinadores interdisciplinarios

En el Ciclo Orientado, al coordinador interdisciplinar se le adjudicarán, en función de las proporciones establecidas en la Resolución N° 345/08, dos horas cuando el establecimiento cuente con una única división de 4° año y tres horas por cada dos divisiones de cuarto año. Una hora por cada división de 5° año.

Cantidad de divisiones	Horas institucionales
1 división de 4° año y 1 división de 5° año	3 hs/c coordinación
2 divisiones de 4° año y 1 división de 5° año	4 hs/c coordinación
2 divisiones de 4° año y 2 divisiones de 5° año	5 hs /c coordinación
Horas Institucionales para el seguimiento de los trayectos formativos breves, 3 horas cátedra, para la primera y segunda opción y cuatro horas cátedra para la tercera.	

- Las horas institucionales deben:
 - ✓ Favorecer procesos de trabajo colectivo, que tiendan a fortalecer encuadres colaborativos para pensar y diseñar de manera conjunta, estrategias y líneas de acción.
 - ✓ Propiciar una estrecha articulación entre los espacios curriculares correspondientes a la Formación General con la Formación Específica, constitutivas ambas del Ciclo Orientado.
 - ✓ Ser organizadas entre el Equipo Directivo y el Coordinador Interdisciplinar, quienes deben elaborar en forma conjunta un Plan de Trabajo que responda a las necesidades y problemáticas observadas en el PEI para que no queden sujetas a cuestiones espontaneístas .
 - ✓ Propiciar una ajustada implementación del DC, ya que, si bien se otorgan al docente, son horas de y para la institución.
 - ✓ Favorecer el trabajo por proyectos.
 - ✓ Promover la investigación educativa.
 - ✓ Auspiciar la observación y el registro para construir la memoria institucional del trabajo colectivo; en este sentido, es necesario que se acuerde con los docentes los formatos de registro y sistematización de lo producido.

La coordinación será responsabilidad del equipo directivo y/o del coordinador interdisciplinar. Es muy importante que la organización de las Horas Institucionales sea establecida antes de las Asambleas; de lo contrario, su distribución queda sujeta a las posibilidades de los docentes y no a la necesidad de la institución.

Asimismo, es necesario promover la participación del equipo de preceptores en este espacio; la mirada del preceptor sobre el grupo de aprendizaje y los procesos de enseñanza constituye un aporte necesario.

Es fundamental valorizar este espacio colectivo de trabajo; por lo tanto, no debe ser interrumpido, para lo cual hay que establecerlo como acuerdo estratégico en el PEI a fin de que todos los actores-sujetos institucionales se apropien de esta dinámica y la preserven.

- Fortalecimiento del uso significativo de las nuevas tecnologías de la comunicación e información (TIC) para lo cual se impulsará:
 - ✓ El desarrollo de algunos saberes en la modalidad de campus virtual.
 - ✓ Un uso responsable de dichas tecnologías.
 - ✓ Lecturas críticas de la diversidad de materiales que circulan por la red.
 - ✓ El diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje en todos los espacios curriculares utilizando significativamente estos nuevos recursos.
 - ✓ El uso de simuladores como herramientas de modelización.
 - ✓ La organización de foros y seminarios virtuales.
 - ✓ La producción de materiales multimedia que favorezcan la circulación y comunicación de los trabajos que los estudiantes desarrollen.
 - ✓ La elaboración de dispositivos que propicien el diálogo académico entre diferentes unidades educativas conformando redes de aprendizaje⁶⁰.

⁶⁰ Lion, Carina (2006). "Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento". Stella, La Crujía.

VI. De la evaluación, acreditación y promoción

- Enfatizar la concepción de aprendizaje que propone complejizar lo lineal para desnaturalizarlo, en el diálogo de saberes que postula el Marco Teórico del Ciclo Básico, ya que los estudiantes se preparan para proyectarse en el mundo adulto. El Ciclo Orientado está atravesado por los mismos principios que orientaron la construcción de la Resolución N° 1000/08 del Consejo Provincial de Educación.
- Profundizar la concepción de la escuela como ámbito de trabajo e investigación en torno de la evaluación. La escuela tendrá a su cargo el diseño de las estrategias que aseguren la rigurosidad de los procesos de resignificación y reconstrucción de saberes contruidos por los estudiantes.
- Garantizar los períodos complementarios de la resolución citada. Éstos son más que oportunos, además de obligatorios, en el caso de los estudiantes que necesitan más tiempo para construir saberes y así ingresar a quinto año con mejores perspectivas y más confianza en su propio proceso, a pesar de las dificultades que se puedan presentar. Cuanto más reflexione el alumno sobre sus fortalezas y dificultades para aprender, más herramientas tendrá para superarlas.
- Propiciar la implicación responsable de los estudiantes del Ciclo Orientado como **co-gestores del proceso de enseñanza y autores de su trayecto educativo**, el que inician en cuarto año.
- Enfatizar la tarea con las planillas de seguimiento y el desarrollo sostenido de prácticas co-evaluativas y auto-evaluativas que exigen una reflexión crítica de los estudiantes respecto a la responsabilidad que asumen cuando la evaluación se produce en el diálogo entre docente y alumno y alumnos entre sí.

La evaluación como hermenéutica colectiva en el diálogo de saberes⁶¹ requiere algunas consideraciones, expresadas por Pérez Luna en el artículo citado a pie de página y que han sido recuperadas a continuación:

- “Entender el proceso de formación como práctica donde el docente motiva al estudiante a encontrarse a sí mismo desde su conciencia crítica; pero al mismo tiempo, estudiantes y docentes evalúan, son evaluados y se evalúan como ejercicio crítico-pedagógico.
- Ser pronunciada por el estudiante desde la comprensión de argumentos de la realidad estudiada y discutida con los pronunciamientos de los otros estudiantes y del docente como colectividad educativa.
- Permitir que el estudiante se evalúe cuando perfila su argumentación sobre lo discutido, integrando experiencia con saber, conocimiento con realidad.
- Comprender que los discursos de los estudiantes incorporan visiones de creatividad frente a lo real; por esto, no puede haber un consenso previo al cual deben conducir todos los puntos de vista, debe rescatarse el pensar diverso.
- Ser la expresión de discursos referidos a las relaciones docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes, estudiantes-docente-realidad.
- Permitir que el estudiante se exprese, construya y desconstruya en relación con el conocimiento dado, en la búsqueda de nuevas elaboraciones conceptuales”.

VII. De la inclusión de tramos breves de formación alternativa para los estudiantes

- Posibilitar tramos breves de formación obligatoria a seleccionar entre diversas opciones, acreditadas por el Ministerio de Educación y los organismos intervinientes (universidades, institutos de investigación, centros culturales, institutos terciarios, centros de salud, centros comunitarios, organizaciones barriales y otros) como parte de la formación del Ciclo Orientado.

⁶¹ Pérez Luna, Enrique. EDUCERE • Foro Universitario. ISSN: 1316 - 4910 • Año 12, N° 43 • Octubre - Noviembre - Diciembre, 2008 • 815 - 823.

- Propiciar la estrecha vinculación entre los estudiantes de este Ciclo con las distintas organizaciones que desarrollan tareas de diferente orden en la comunidad.
- Abrir otras opciones de formación a los jóvenes que coadyuven a explorar posibilidades y experiencias de formación alternativas a la escolar en sentido estricto. Esto requerirá:
 - ✓ Definir los diferentes alcances de las propuestas en relación directa con las posibilidades de las comunidades y regiones.
 - ✓ Estimular al menos dos trayectos en el Ciclo Orientado para cada uno de los estudiantes que le permitan descubrir otros horizontes a los propuestos en la orientación. Uno en cuarto año y otro en quinto.
 - ✓ Propiciar la multiplicidad de tramos para que la elección que realicen los jóvenes sea consecuencia de una construcción personal.
 - ✓ Asegurar la estrecha vinculación de la escuela con las organizaciones de la comunidad involucradas y el seguimiento de estos tramos para lo cual el coordinador interdisciplinar del Ciclo contará con una carga horaria especial tal como se adelantara en el ítem correspondiente.

VIII. Mapa Curricular

Disciplinas – Talleres – Seminarios	4º	5º
Formación General		
Biología		3hs/c
Espacio y Procesos Sociales	3hs/c	
Educación Física	3hs/c	3hs/c
Física	3hs/c	
Producción Artística y Contexto Histórico Social	3hs/c	
Lengua y Literatura	5hs/c	5hs/c
Matemática	6hs/c	5hs/c
Pensamiento Crítico y Ciudadanía		3hs/c
Química		3hs/c
Formación Específica		
Espacios curriculares específicos: disciplinas 3 o 4hs/c c/u	12hs/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 orientación		4hs/c
Taller de alumnos: Espacio de reflexión y construcción de proyectos futuros.		3h/c
	38hs/c	38 hs/c

El Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria se constituye con espacios curriculares que aseguran una Formación General y una Formación Específica.

Los espacios curriculares, al igual que en el Ciclo Básico, se organizan en diferentes formatos: Disciplinas, Seminarios, Talleres y Proyectos

- Espacio y Procesos Sociales incluye las disciplinas de Geografía e Historia. Está a cargo de un profesor de Geografía y uno de Historia, quienes llevarán adelante dicho espacio curricular, de forma conjunta y simultánea, con una designación de tres horas cátedra para cada uno.

- Pensamiento Crítico y Ciudadanía profundiza los saberes que los estudiantes vienen construyendo desde primer año en Educación para la Ciudadanía; incluye otros campos de conocimiento y está en estrecha articulación con Espacio y Procesos Sociales. Se asignarán tres horas cátedra para el profesor a cargo.
- Proyecto de investigación e inserción comunitaria y Seminario epistemológico

Hay que considerar los ejes fundantes de cada orientación y los saberes que se articulan en el campo específico y, a partir de aquí, armar los Proyectos de Investigación a desarrollar en 5° año. Es importante que tanto en el diseño como en el desarrollo de los mencionados proyectos se consideren aquellos problemas complejos de la sociedad y el potencial que tienen como formas de intervención colaborativa de los estudiantes con la comunidad.

En este sentido, se considera que es la posibilidad más fecunda para que los alumnos desarrollen proyectos de investigación y de apertura al trabajo situado en su comunidad.

La Orientación en este Ciclo es un punto de convergencia, génesis de la tarea colaborativa y conjunta que abre a la realidad misma sobre la que se desarrollarán los proyectos de trabajo. La interdisciplinariedad es una forma de diálogo que permite un encuentro crítico y fecundo entre los saberes y las distintas perspectivas y problemáticas que caracterizan el proceso de construcción del conocimiento.

Serán responsables de los proyectos y de su desarrollo, dos docentes que trabajarán de manera conjunta en los espacios correspondientes **y articularán con las distintas organizaciones que actúan en la comunidad para la realización de los mismos.**

“En una perspectiva de este tipo se transforma el enfoque de los estudios, y las interrelaciones le ganan espacio a los objetos individuales de investigación. Ya no se trata de abarcar la descripción y análisis de fenómenos individuales y aislados artificialmente por el investigador abocado a la respuesta de su problema particular, sino que surge como requerimiento la ampliación de la visión sobre el caso de estudio, situándolo en un contexto de relaciones recíprocas. En esta globalidad deseada aumentan no sólo las explicaciones sino también las preguntas”.⁶²

La incorporación de la figura del profesor adjunto en el espacio interdisciplinar de la orientación de quinto año, para que colabore con el equipo responsable del espacio, coordinando un *Seminario epistemológico*. Será elegido anualmente por la institución y tendrá como tarea:

- Coordinar dos jornadas de tres horas cátedra para cada seminario trimestral.
- Colaborar con los estudiantes y profesores en la construcción del marco teórico del proyecto.

Se propone que el profesor adjunto sea:

- ✓ Un especialista en epistemología del campo de conocimiento que estructura la orientación: profesor de filosofía, sociólogo, economista entre otros perfiles posibles.
- ✓ Capaz de asegurar una fuerte articulación entre la formación general y la especialidad en sí misma.

Se le asignará una hora cátedra semanal que, en forma consensuada con el coordinador interdisciplinar y el equipo directivo, podrá concentrar a fin de desarrollar las tareas encomendadas.

⁶² Daniel Conde. Coordinador de la Maestría en Manejo Costero Integrado (MCISur)

Se considera que es indispensable trabajar con los paradigmas epistemológicos de los campos de conocimiento involucrados en los espacios curriculares y fundamentalmente en el espacio orientado de 5to año, en el cual los alumnos elaborarán los proyectos de investigación y de inserción comunitaria. Pedagógicamente, el seminario permite participar de los saberes, no como en un ciclo de conferencias, sino a partir de una apropiación y construcción colaborativa que exige procesos de lectura y escritura previos y posteriores al momento de encuentro en sí. El saber construido desde diversas miradas críticas, se convierte en un saber propio, identitario y cultural. Los integrantes de un seminario deben aportar dentro de una racionalidad comunicativa, diferentes argumentos, diferentes miradas sobre un saber que es planteado en el seminario como un problema y por lo tanto como un asunto complejo y no como un tema cerrado que debe ser aprendido sin más.

- Lengua y Literatura es el espacio curricular de la Formación General en el que se construyen saberes acerca de los discursos académicos que circulan en la escuela. Por esa razón, es el espacio propicio para escribir el ensayo que dé cuenta de la pregunta que se han hecho los alumnos a partir del proyecto planteado y de las diversas respuestas que han “ensayado” para la misma.
- Taller de Alumnos: Se piensa a los mismos como espacios 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 los 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 esta 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 su trayecto vital en los distintos mundos posibles que se abren al momento de egresar de la Escuela Secundaria, conocer las distintas posibilidades que se despliegan en el mundo del trabajo, los estudios y proyectos. Como parte de este 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 estos 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.

IX. De la organización de los saberes y trabajo por proyectos de investigación y de inserción comunitaria

En las diferentes orientaciones se considera que debe haber un espacio de resignificación de los saberes que fueron construidos en los espacios curriculares. Para ello se requiere que

los sujetos de aprendizaje los pongan en diálogo. De alguna manera, que se establezca una relación fuerte entre las diferentes partes, como dice Albornoz al citar a Morin:

“... quien dedicó a postular cambios concretos en el sistema educativo desde la etapa de primaria hasta la universidad: la no fragmentación de los saberes, la reflexión sobre lo que se enseña y la elaboración de un paradigma de relación circular entre las partes y el todo, lo simple y lo complejo.”⁶³

De esta manera, van a poder circular y ser abordados en forma integrada y puestos en escena a través del trabajo que se realiza en cada una de las orientaciones para construir nuevos saberes. Esto será posible a través de la propuesta y construcción de diferentes proyectos de investigación que los sujetos lleven adelante.

Es necesario elaborar proyectos que incluyan a los alumnos, los hagan participantes activos de ese trabajo. Deberán estar relacionados con las problemáticas actuales y con el contexto en el que ese sujeto se desenvuelve, sin dejar de tener una visión más global e integradora. Las posibilidades de desarrollo de proyectos son muchas. De todos los que se presentan en el Diseño Curricular para cada una de las orientaciones, la institución deberá guiar la selección de la mejor opción para el Ciclo Orientado elegido, teniendo en cuenta en qué contexto se inscribe la misma y qué proyecto hace posible una transferencia de la teoría a la práctica y viceversa. También, cuáles son las posibilidades de abordarlos, con qué herramientas se cuenta y cuáles son los saberes que se ponen en acción.

Tendrán el acompañamiento de los docentes como responsables, no sólo en los aspectos más técnicos, sino también en los aspectos referidos a los contenidos disciplinares y metodológicos. Se orienta a los estudiantes con el propósito de favorecer decisiones reflexivas, autónomas y críticas.

El desarrollo de una acción orientativa, demanda por parte de los docentes un buen conocimiento de los alumnos así como poner en juego procesos de entendimiento y trabajo colaborativo. Esto supone dinamizar los aprendizajes y la organización institucional de la escuela, para abrirse a nuevas experiencias.

Como dice Phillippe Meirieu al referirse a aprender:

“Es el educador quien debe crear situaciones que favorezcan la emergencia de ese deseo...Estas situaciones serán más favorables si son diversificadas, variadas, estimulantes intelectualmente y activas es decir que pondrán al alumno en situación de actuar y no simplemente de recibir”⁶⁴

Este autor propone justamente que una de las alternativas para lograr ese deseo de aprender es trabajar a través de proyectos como una dificultad a resolver; lo que Meirieu denomina un “obstáculo”. Así es como los alumnos se interesan por resolver esa situación y ponen en acción todos los conocimientos para ello.

La orientación tiene como propósito que los alumnos se involucren en los proyectos y que los mismos sean un estímulo, no sólo al conocimiento, sino también a replantarse la intervención dialógica de los distintos saberes.

⁶³ Marcelo Albornoz en Mayéutica revista on line.

⁶⁴ Phillippe Meirieu, Entrevista en Cuadernos de Pedagogía, N° 372, Noviembre de 2007, N° de identificación 373010.

Por otra parte Meirieu, citado por Zambrano dice:

*“Hacer, por todos los medios, que todos los alumnos aprendan; buscar y crear estrategias para que todos puedan efectuar los aprendizajes que se les han propuesto, no es jamás rechazar en el alumno la responsabilidad del fracaso mientras no hayamos agotado todos los medios posibles para que el logro escolar se dé.”*⁶⁵

El autor reflexiona sobre una condición particular que es haber agotado todas las posibilidades para que el aprendizaje se construya. La alternativa de trabajo por proyectos va en esta dirección: lograr el máximo compromiso del sujeto que aprende en las mejores condiciones y posibilidades de abordaje de las temáticas que se proponen.

Finalmente en cuanto a los saberes, como se mencionó anteriormente, deberán ser volcados en situaciones de aprendizaje significativas y deben ser “concurrentes”, es decir aquellos que vienen de otras disciplinas y que colaboran en la resolución de problemas y explicación del tema de investigación. Es por lo tanto valioso tener la posibilidad de que los alumnos reconozcan cómo otros saberes pueden ayudar a resolver situaciones y a entender la complejidad del objeto, tema de estudio, que permita la proyección de una acción concreta en su comunidad.

X. Del Ensayo individual (en estrecha vinculación con el Proyecto de Investigación) y Exposición oral del trabajo realizado.

Se asume que esta es una opción muy enriquecedora para culminar los estudios en el bachillerato con orientación puesto que le permite al estudiante:

- ✓ reconocer sus aprendizajes;
- ✓ ampliar e integrar los saberes al estudio de la realidad y de las posibles transformaciones a esa realidad;
- ✓ acrecentar su autonomía intelectual, su capacidad crítica y de propuesta,
- ✓ estimular su creatividad para formularse nuevas respuestas y nuevos interrogantes comprendiendo los compromisos éticos y políticos que se asumen en este proceso y de allí consolidar competencias para desarrollar proyectos.

“Es a través de la expresión de ideas contrastadas con la ciencia actual, y mediante diálogos y ensayos escritos, como cada alumno va construyendo nuevas respuestas. Es mediante el habla y la escritura sobre interrogantes o problemas como las ideas y las teorías de las ciencias humanas van adquiriendo sentido (Cfr.Sanmartí,1996)”.⁶⁶

Los seminarios y los talleres serán los espacios curriculares que impulsarán y acompañarán a los estudiantes en la construcción de este ensayo y en la presentación oral del trabajo realizado. Se espera que el ensayo **ratifique el trayecto educativo** y por lo tanto será presentado cuando los profesores que coordinaron ese trayecto académico se aseguren que será el corolario maduro de todo lo aprendido por el estudiante.

No debe ser entendido como un examen final; el propósito es que el alumno se demuestre a sí mismo todos los saberes que pudo y puede construir y a los docentes la pertinencia y solidez de las prácticas de enseñanza desarrolladas.

⁶⁵ Zambrano Armando, Aprendizajes y Pedagogía en Phillippe Meirieu, Revista Praxis Educativa N° 13, año 2009, pp 10-24, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.

⁶⁶ GREGORIO VALERA VILLEGAS, GLADYS MADRIZ. Universidad Simón Rodríguez. Universidad Central de Venezuela. “Las preguntas en el campo de las ciencias humanas” . OIE Revista Iberoamericana de Educación.

XI. De los Componentes Básicos de los Espacios Curriculares

Son los mismos establecidos para los espacios curriculares del Ciclo Básico. A continuación se enuncia brevemente, en qué consiste cada uno de ellos:

▪ *Fundamentación*

En la fundamentación se establecen la importancia y las razones que justifican la presencia de los distintos espacios curriculares en la formación de los alumnos en cada año de la escuela secundaria.

Además, se explicita la concepción (epistemológica, disciplinar/ interdisciplinar) que sustenta la propuesta curricular; esto incluye el marco teórico de referencia y el enfoque desde el cual se plantea el encuadre didáctico.

Por otra parte, la fundamentación delimita esos espacios, destacando aquellos aspectos que le dan identidad.

▪ *Encuadre Didáctico*

“La educación se ha convertido en una prioridad en las discusiones sobre estrategias nacionales de crecimiento y desarrollo” (Sánchez y Pena, 1996). La últimas novedades en materia de enseñanza son motivo de preocupación y discusión en los diferentes niveles de toma de decisiones políticas.

En la explicitación discursiva de las preocupaciones con respecto al desarrollo educativo (integración e inclusión social) se incorporan posturas más consensuadas con respecto a teorías didácticas para la enseñanza de las ciencias.

Sobre estas teorías se montan estrategias didácticas que tienden a desarticular o enriquecer las ideas previas y a enseñar los conceptos científicos cuyo aprendizaje permite afrontar los cambios culturales y los nuevos desafíos de la organización y distribución del conocimiento.

El “aprender a aprender” es uno de las demandas del sistema educativo y la enseñanza de las ciencias uno de los modos en que los alumnos puedan llegar a este tipo de aprendizaje. Ahora bien, para poder incluir a todos los sujetos que se encuentran en este nivel de la educación formal, reconociendo las diferencias que se relacionan con la diversidad, se hace preciso establecer un modelo didáctico que permita superar la fragmentación y la exclusión.

En este marco, el encuadre didáctico es entendido como el conjunto de acuerdos, que se establecen para plantear ese modelo didáctico y trata de dar cuenta de los componentes de las situaciones de enseñanza y aprendizaje y de su interacción.

Entre los componentes, en general, se encuentran los *propósitos*, los *contenidos y saberes*, las *estrategias metodológicas* y la *evaluación*. Las opciones que se realizan con respecto a cada uno de ellos, la jerarquía que se establece entre los mismos, el peso que se le adjudica a uno u otro, etc., se derivan de las concepciones de hombre, sociedad, conocimiento, enseñanza y aprendizaje que se sustentan.

Propósitos

Los propósitos expresan la intencionalidad de la tarea educativa. Orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje; representan caminos a recorrer y no metas inexorables que se deben alcanzar.

Se diferencian de los “objetivos” porque estos últimos refieren productos terminales en tanto que los “propósitos” permiten tomar decisiones en torno a la selección de contenidos y a las experiencias de aprendizaje.

El organizar la práctica pedagógica en función de objetivos entendidos como logros que se espera obtengan los estudiantes, deshumaniza el proceso educativo porque no se tienen en cuenta los aspectos subjetivos ni el contexto sociohistórico. Impide la consideración de oportunidades educativas no contempladas en la conducta prefijadas por esos objetivos.

La formulación de propósitos, planteando qué enseñar, cómo y para qué, implica una postura en la cual el docente está profundamente involucrado y comprometido.

En este currículum, los propósitos actúan como principios orientadores amplios y flexibles para que en cada escuela se enuncien, prioricen y/o amplíen de acuerdo a las características particulares de la institución y de la comunidad educativa.

Contenidos y Saberes

En cada uno de los espacios curriculares este componente se ha abordado de diferente manera: en algunos se hace referencia a contenidos, en otros a saberes y en otros se ha hecho referencia a ambos.

Es decir, existe en este documento una multivocidad al respecto que responde a las distintas líneas teóricas que existen hoy en torno a esta problemática.

Dentro del presente encuadre didáctico se consideran *contenidos* al conjunto de valores, actitudes, normas, conceptos, principios y procedimientos que se enseñan en la escuela. Si el concepto contenido se hace referencia fundamentalmente a todo lo que se enseña en la escuela, con el término *saberes* se consideraría todo lo que es resultado de una actividad de aprendizaje, aquello que es adquirido y construido por un sujeto.

Según el Diccionario Filosófico de Ferrater Mora, “... *el saber es entonces más bien una aprehensión de la realidad por medio de la cual ésta queda fijada en un espíritu, expresada, transmitida a otros sujetos, sistematizada e incorporada a una tradición (por principio, criticable y revisable)*”.

Germán Cantero al referirse a los saberes, nos dice que los mismos “*No implican necesariamente precisión sobre un conjunto de conceptos valiosos, pero requieren, eso sí, haber pasado esos conocimientos por el crisol de la reflexión crítica, la propia experiencia personal e histórica, las vivencias y convicciones profundas para transformar dichos conocimientos en germen de sabiduría...*”⁶⁷

Muy relacionado con el concepto de saberes se encuentra el de competencia. Este último, nacido en el ámbito de la lingüística (Chomsky) y de las teorías de la comunicación, se impone cada vez más en el ámbito educativo, como se puede observar en este currículum, donde la mayoría de los espacios curriculares hacen referencia al desarrollo de diversas competencias.

Ahora bien, no se puede usar este término sin tener en cuenta que connota significados como entrenamiento para la eficiencia, creatividad social y lucha empresarial por la rentabilidad, etcétera.

Para evitar esa ambigüedad, Martín Barbero⁶⁸ propone asociarlo al concepto de *habitus* de P. Bourdieu y el de *práctica* de M. De Certeau. La competencia a la que hace referencia es

⁶⁷ Cantero, Germán, “Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera. Desde ciertos saberes, prácticas y condiciones.”

⁶⁸ Martín Barbero, Jesús. (2002) *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.

la competencia cultural. Para Bourdieu el concepto de *habitus* se define como competencia cultural: “o sea como un sistema de disposiciones durables que integrando las experiencias pasadas, funciona como matriz de percepciones y acciones posibilitando tareas infinitamente diferenciadas”. Tiene que ver con la forma en que se adquieren los saberes, las destrezas y las técnicas artísticas: la forma de adquisición que se perpetúa en las formas de los usos.

Otro concepto que propone para redefinir las competencias cognitivas es el de la práctica de Certeau, quien conceptualiza el saber a través de dos caracterizaciones: los esquemas de operación (esquema mental sin el cual la operación no es posible) y los operadores de apropiación.

Consideraciones metodológicas

Abordar el aspecto metodológico de la enseñanza supone la consideración de un aspecto instrumental: el método.

El método se define de distintas maneras. Desde la acepción de “camino, cauce o recorrido que guía una experiencia, determinando sus condiciones”, hasta la del racionalismo cartesiano para el cual el método no es otra cosa que la acción intelectual del sujeto lógico.

En el Diseño Curricular de Nivel Inicial se explicita que el método es una cuestión compleja. “Entendemos por método el conjunto de principios y procedimientos de integración teórica y de actividades prácticas que permiten operar con los contenidos para garantizar la concreción de los propósitos propuestos, orientando el proceso de aprendizaje en la escuela”.⁶⁹

En el Diseño Curricular de Nivel Primario se plantea que “la metodología es mucho más que un conjunto de técnicas pedagógicas: es una estrategia global, que refleja una toma de posición frente al proceso de enseñanza-aprendizaje y que abarca una serie de decisiones en cada uno de los elementos que configuran el modelo didáctico”.⁷⁰

En el presente Diseño Curricular se coincide con la afirmación de que el problema metodológico no debe simplificarse a la selección y organización de actividades y recursos para la enseñanza de una disciplina o la coordinación de un taller. Una estrategia presupone la realización de determinadas actividades pero no se agota en ellas, porque permite orientar todas las acciones que se emprenden en pos de ir acercándose a los propósitos.

Sin una estrategia, se pueden planificar una serie de acciones a corto plazo y prever alternativas en ese lapso; pero no es posible moverse en el largo plazo. La estrategia según Morín “elabora un escenario de acción examinando las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades, las improbabilidades”. Es decir, permite organizar las actividades en un “curso de acción” a seguir.

Hay una serie de decisiones que el docente toma en forma previa al momento de planificar su tarea y que tienen que ver con el marco teórico que él sustenta y las orientaciones curriculares existentes. Ahora bien, la propuesta pedagógica debe ser la que se considere más adecuada para el grupo concreto con el cual se trabaja.

“Es necesario atender a las condiciones específicas en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje: los efectos de los vínculos que establecen entre docente y alumno o entre alumnos entre sí, la influencia de la organización en el medio social del que

⁶⁹ Consejo Provincial de Educación. (1997) *Diseño Curricular de Nivel Inicial*. Pág. 67.

⁷⁰ Consejo Provincial de Educación. (1997) *Diseño Curricular de EGB 1 y 2*. Pág. 62.

proceden los educandos, la relación de la escuela y la familia, las características de la institución, etc”⁷¹.

Es por eso que no se puede “recetar” una metodología o prescribir alternativas válidas para circunstancias tan diversas como las que caracterizan las situaciones educativas, sino que deben construirse creativa, reflexiva y críticamente.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que la metodología debe tener en cuenta los principios sistematizados por Edgar Morín: el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo (Morín, 2001).⁷²

Evaluación

Este componente ya ha sido abordado en el desarrollo del marco teórico. A continuación se plantea la concepción de lineamientos de acreditación, su relación con el proceso de evaluación y su implicancia en la acreditación de los saberes de cada espacio curricular.

Lineamientos de acreditación

Los lineamientos de acreditación son un componente del Encuadre Didáctico de los Diseños Curriculares Provinciales que surge de la propuesta realizada y consensuada por los docentes que formaron parte de las comisiones de trabajo para la elaboración del Diseño Curricular de Nivel Primario durante el año 1990.

Son un tipo particular de propósitos que refieren aquellos saberes que los estudiantes deben acreditar al finalizar el curso y que están vinculados a las prácticas educativas y a las condiciones institucionales que facilitaron su aprendizaje. Es decir, dan cuenta del proceso realizado por los alumnos individualmente pero también de las oportunidades generadas desde lo pedagógico e institucional.

Los lineamientos de acreditación articulan evaluación, acreditación y certificación de saberes. 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. Parte de esa información le brinda elementos para definir la acreditación y la certificación de los saberes construidos por los alumnos y el logro de los propósitos que se plantearon desde el principio del año escolar.

Lineamientos de acreditación básicos

En el Diseño Curricular de Nivel Primario de la provincia, los lineamientos de acreditación se enunciaron por ciclo como una herramienta para facilitar la práctica docente. Las dificultades surgidas al momento de su formulación por año en cada institución y las diferencias entre las condiciones de enseñanza ofrecidas por las distintas escuelas, motivaron la necesidad de profundizar el nivel de especificación de esos lineamientos de acreditación. Así surgieron los *lineamientos de acreditación básicos*, entendidos como “aquellos saberes considerados fundamentales para la construcción de otros de mayor grado de complejidad, que el alumno

⁷¹ Op. cit. Pág. 62.

⁷² “El contexto se refiere a las condiciones de temporalidad y de espacialidad, es decir, las circunstancias en las que un hecho ocurre, entre quiénes ocurre y los lazos que lo vinculan con lo precedente (...) Lo global es más que el contexto. Es el conjunto que contiene partes ligadas de manera inter-retroactivo u organizacional (...) Las unidades complejas son multidimensionales. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas. El conocimiento debe reconocer esta multidimensionalidad (...) Complejo significa lo que está tejido junto. Hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo y existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas” - Morin, Edgar. (2001) *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Bs. As. Santillana.

deberá acreditar para ser promovido al año siguiente. Estos saberes son los básicos que todas las escuelas de la provincia, cualquiera sean sus características, deberían poder ofrecer a sus alumnos para garantizar la equidad y calidad educativa y el tránsito de los mismos dentro del sistema, evitando la repitencia por causas ajenas a los mismos. Es decir, no representan un límite, ya que cada institución de acuerdo a sus características particulares, podrá complejizarlos y/o incorporar otros⁷³.

En el presente Diseño Curricular, en cada espacio curricular, se enuncian lineamientos de acreditación básicos por año.

▪ **Organización de los contenidos y saberes**

Los contenidos y saberes se encuentran organizados en ejes⁷⁴.

En primer lugar están los ejes curriculares, estrechamente vinculados a la idea de línea curricular. Se entiende por línea curricular a la articulación de oportunidades de aprendizaje previstas que aseguren una formación pretendida en un período definido. Un eje curricular es, entonces, una línea curricular elegida como prioritaria.

Por otro lado están los ejes de naturaleza didáctica. “El eje didáctico es un concepto, idea o tema alrededor del cual una constelación de otros temas afines, complementarios y/o derivados cobran unidad de sentido en un proceso de aprendizaje dentro de un programa delimitado” (Villanueva y Barbella, 1990).

En este caso es posible establecer:

- Los ejes organizadores, que condensan, sintetizan, vertebran y orientan por qué y desde qué concepción se propone la disciplina.
Su enunciación, en algunos espacios curriculares, refleja la articulación que debería darse desde los enfoques de enseñanza y aprendizaje así como también de los contenidos y saberes que se trabajan en los distintos niveles.
- Los ejes conceptuales o temáticos, que refieren a un conjunto de conceptos que estructuran una disciplina en un año de estudio determinado. Una ciencia o disciplina tiene varias posibilidades de ser transmitida didácticamente sin que esa manera lógica de exponerla sea la lógica de su estructura como disciplina.
- Los ejes interdisciplinarios, que pueden estar referidos a criterios que derivan de los ejes curriculares o a criterios de carácter psicológico, numéricos cuantitativos, entre otros, y permiten la articulación de ejes didácticos de distintas disciplinas con respecto a un eje curricular.
- El eje, en la transposición didáctica, es una decisión formulada en relación con los propósitos de aprendizaje. Estos últimos son los puntos de intersección entre los ejes didácticos y los curriculares.

⁷³ Consejo Provincial de Educación. (2004) *Desarrollo Curricular: Lineamientos de Acreditación Básicos*. Pág. 4.

⁷⁴ Para este apartado se consultó el texto de Guillermo Villanueva y Marina Barbella. (1990) *Áreas y ejes didácticos, Cuadernos Universitarios*, Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación.

Matemática

1. Fundamentación

La perspectiva histórica muestra que la Matemática es un conjunto de conocimientos en evolución continua, y que en esa evolución cumple un papel importante la necesidad de resolver problemas prácticos.

Grandes áreas de la Matemática tuvieron su origen y se desarrollaron precisamente, a partir del tratamiento de problemas planteados por otras ciencias.

Asimismo, existe también una evolución propia de la Matemática, que no está relacionada con sus aplicaciones; los mismos conceptos matemáticos se han ido precisando, ampliando, se han generado otros, llegando a desarrollar amplias teorías.

Estas consideraciones llevan a la necesidad de mostrar la Matemática como una ciencia abierta, enmarcable históricamente, conectada con la realidad, que brinda posibilidades de exploración, de construcción de nuevos conocimientos, en contraposición con la idea preconcebida, fuertemente arraigada en nuestra sociedad (idea que probablemente proviene de bloqueos iniciales de muchos) de que la Matemática es aburrida, inútil, inhumana y muy difícil.

La Matemática, pensada en razón de su enseñanza escolar, debe ser considerada más como un proceso de pensamiento que como una acumulación de resultados logrados por otros.

En la situación de transformación vertiginosa de la sociedad actual, es claro que el proceso verdaderamente eficaz de pensamiento, que implica construir y aplicar ideas conectadas lógicamente y que no se vuelve obsoleto con tanta rapidez, es lo más valioso que podemos proporcionar a nuestros jóvenes.

Esta concepción de la Matemática pone en evidencia tanto su valor formativo, basado en su método de razonamiento (hipotético - deductivo), como su valor instrumental, por su utilidad para la resolución de problemas, razones por las cuales ha figurado siempre en los currículos escolares y debe seguir haciéndolo en la actualidad. A esto se une el valor social que la Matemática ha incrementado en la actualidad como medio de comunicación para dar y recibir información, para interpretarla y tomar decisiones correctas en base a ella. Por último, la difusión de valores democráticos y de integración social, el ejercicio de la crítica y el esfuerzo por la acción comunicativa son también elementos clave a tener en cuenta en la planificación y desarrollo de la Matemática escolar.

Si se hace hincapié en su **valor formativo**, se destaca su carácter de ciencia con una estructura lógica rigurosa. El tan mentado aforismo que la Matemática enseña a pensar (siempre y cuando se otorgue a los estudiantes la oportunidad de hacerlo) tiene su explicación auténtica en el método de razonamiento que exige la disciplina. La capacidad individual para explorar, conjeturar, razonar lógicamente, utilizando distintas estrategias para la resolución de problemas, se constituye en una meta ineludible para la Matemática escolar.

La búsqueda de rigor y el lenguaje preciso y conciso de la Matemática colaboran a desarrollar:

- la claridad y precisión en las ideas,
- un estilo lógico y reflexivo de pensamiento,
- una actitud crítica y objetiva frente a la realidad,

- el uso de la memoria basada en la comprensión,
- la creatividad en la búsqueda de soluciones, afirmada en la intuición, la imaginación y la inventiva,
- la formación de valores, actitudes y hábitos como la tenacidad, el orden, la rigurosidad, la exactitud, la perseverancia,
- la posibilidad de "control interno" de los "saberes y haceres", ya que el sujeto puede buscar la coherencia entre la acción y sus resultados, dado que en Matemática hay pocas posibilidades de atribuir un resultado a la casualidad o a factores externos, potenciando así el sentido de autocrítica y autoevaluación. (Galvez - Villarroel, 1988)

Es importante la consideración sobre el razonamiento empírico inductivo, tanto en el proceso histórico como en el trabajo matemático. En la elaboración de proposiciones y teorías existe un trabajo intuitivo previo, no solo en la actividad concreta sobre los objetos sino también en los procedimientos intelectuales; contribuyendo a encontrar soluciones particulares, a modificar condiciones de problemas, a buscar ejemplos y contraejemplos, a realizar distintas aproximaciones intuitivas hasta llegar a formalizar los resultados que luego se demostrarán con rigor lógico. El carácter deductivo de la Matemática se incorpora en forma paulatina, y los procedimientos citados anteriormente contribuirán a que axiomas y proposiciones estén provistos de significación al haber sido incorporados atendiendo al razonamiento propiamente dicho, más que a la forma o presentación de los mismos.

También la Matemática ha justificado su permanencia en las aulas por su **valor instrumental**, en tanto permite interpretar, representar, explicar, predecir y resolver situaciones del mundo natural y social en que vivimos.

Se la utiliza no sólo en el dominio de la física, la ingeniería o la economía, disciplinas a las que se la vio asociada desde sus orígenes, sino que también ha penetrado otras ramas de la ciencia, como, la biología, el comercio, la medicina, la sociología y hasta la lingüística, brindándoles su método, su lenguaje y, hasta a veces, sus estructuras.

La idea de la Matemática como una ciencia abierta debe atender a estas dos valores antes mencionados, que no son en absoluto antagónicos sino complementarios.

Una parte de la actividad matemática puede ser descripta como el proceso de construir un modelo matemático de la realidad (matemática o extramatemática) que se quiere estudiar, constituyéndose en una herramienta de uso fundamental en la relación interdisciplinaria. El proceso de modelizar se puede esquematizar de la siguiente manera: 1) determinar y transformar la situación en un problema matemático asociado usando el lenguaje de esta ciencia para representar objetos, fenómenos y relaciones del campo de conocimiento sobre el que se cuestiona, reconociendo datos e incógnitas; 2) resolver el problema matemático en base al método de esta disciplina y 3) comprobar cómo los resultados se ajustan a esos objetos, fenómenos o ideas originales.

Este intercambio con otras áreas de conocimiento, sin lugar a dudas, ha sido y es beneficioso para la propia Matemática, al proveerle de problemas que le exigen análisis e investigaciones que pueden llevar a nuevos resultados.

Pero la Matemática, que se ha venido desarrollando históricamente, no sólo está motorizada por problemas ajenos a ella misma sino principalmente, por problemas intramatemáticos, cuya solución ha sido fuente de nuevos problemas, que también son objetos de modelización.

Actualmente, a estas dos poderosas razones se impone una tercera: la Matemática tiene **valor social** ya que se encuentra hoy por fuera de la academia, las aulas y los libros. Está ampliamente instalada en la vida cotidiana, donde la ciencia y la tecnología la tienen de importante aliada como **medio de comunicación generalizado**.

Su uso en el deporte, en el consumo, en el tráfico y sus códigos reguladores, en las tecnologías de la información, en los medios de comunicación, en la salud, en los transportes; son tan sólo algunos ejemplos de la vida cotidiana que exigen saber Matemática. Pero también discutir el sostenimiento de recursos naturales, los riesgos y beneficios de la energía nuclear, el modelo económico de país, etc., requiere de ciudadanos con preparación Matemática suficiente para poder tomar con independencia decisiones fundamentadas.

La Matemática desde su lenguaje y desde su método se ha constituido en la vía de comprensión y mejoramiento del medio natural, social, científico, industrial y tecnológico en que vivimos. Por lo tanto, las razones de su enseñanza escolar exceden ya el propósito de contribuir al desarrollo personal y la capacitación instrumental individual de los estudiantes. Saber pensar y comunicarse matemáticamente constituye hoy una necesidad social que debe ser atendida en la escuela para que el estudiante logre su inserción real y autónoma en el mundo actual.

Considerar la **dimensión política** de la educación matemática significa que, a través de su estudio en la escolaridad secundaria, es posible colaborar a que los estudiantes fundamenten los conocimientos que necesitan como ciudadanos comunes, para su desarrollo personal y para comenzar a comprender las bases y posibilidades de la tecnología y la ciencia modernas, sin interpretaciones impropias del conocimiento científico. Y más aún, *“estar en condiciones de hacer razonamientos medianamente abstractos y de extraer conclusiones a partir de observaciones de experiencias es también un hecho político. Cuantas menos personas tengan esa capacidad, menos democrática será la sociedad en la que viven.”*⁷⁵

Es por eso que una escuela orientada hacia la consecución de valores democráticos, junto con los valores formativos individuales, debe enfatizar el aprendizaje reflexivo de todo conocimiento matemático.

Asimismo, en este nivel, las distintas Orientaciones (Ciencias Naturales, Comunicación, Ciencias Sociales, Economía y Administración, entre otras), colaborarán significativamente en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos para desempeñarse en el ámbito de los estudios superiores y del trabajo.

Sobre la base de lo expuesto, y en relación con los saberes de la Matemática para los estudiantes de este nivel, se tomará como eje organizador de esta disciplina:

El o los modos de razonamiento y el lenguaje de la Matemática permiten al estudiante interpretar, representar, explicar, predecir y resolver, tanto situaciones de la vida cotidiana como del mundo natural y social en que vive, para poder integrarse racional y activamente en el mismo, y así colaborar en su transformación positiva.

⁷⁵ Informe final de la Comisión Nacional para el mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática. Agosto de 2007. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

2. Encuadre didáctico

En este apartado se trata la enseñanza de la Matemática en relación con el estudiante de estos dos últimos años de la escuela secundaria, explicitando: los propósitos generales que direccionan la enseñanza y cuya consecución se espera en estos años, los contenidos a enseñar en los mismos y las bases en las que se apoya dicha enseñanza.

La Matemática en los últimos años de la escuela secundaria

Hay indicios que circulan en las escuelas, de orden subjetivo y que no han sido dimensionados, pero que no dejan de ser preocupantes, en cuanto a que los adolescentes y jóvenes, en general, no responden a lo esperado por los docentes o, como mínimo, al modelo para el que ellos fueron preparados en su formación. Asimismo, existe la sensación de una pronunciada caída en sus aprendizajes y en la capacidad de transferir conocimientos, como así también una visión negativa que los considera poco comprometidos con el estudio y la disciplina; dispersos; apáticos; poco dispuestos a esforzarse fuera de los horarios de clase; con habilidades acrecentadas para tratar de bajar las exigencias y aprobar materias, dejándolas atrás como meros trámites.

Por un lado, se describen estas deficiencias que restringen el aprendizaje y, por el otro, los jóvenes consideran que las prácticas escolares no los convocan *“como si sus vidas se interrumpieran durante unas horas, para continuar luego a la salida de la escuela donde tiene verdaderamente acceso a la cultura (música, cine, televisión internet)”*.⁷⁶

Los mundos culturales que separan a docentes y estudiantes parecen irreconciliables, sobre todo porque se considera que los jóvenes no integran los lenguajes ni ciertos valores que caracterizan la cultura escolar. Ellos tienen la propia, que se ajusta más a una cultura global, tecnológica, abierta y con una mejor adaptación al mundo que muchos adultos, a quienes les cuesta comprender el nuevo estado de las cosas, producto también de los cambios acelerados.

En esta nueva realidad, el docente tiene que redescubrir quiénes son los estudiantes, qué pretenden, en qué condiciones transitan su escolaridad, tendiendo puentes entre sus culturas y la escolar, trabajando sobre los elementos comunes que se plantean entre ellas y, al mismo tiempo, estableciendo relaciones con los nuevos modos de producir y transmitir el conocimiento, elementos esenciales para emprender cualquier diálogo, y sin perder de vista que uno de los propósitos centrales de la educación del futuro es *“el aprender a aprender”*. *Ya no se trata simplemente de aprender determinado cuerpo de conocimientos e informaciones, sino de aprender mecanismos, operaciones y procedimientos, desarrollar habilidades y competencias que permitan actualizar nuestros conocimientos y aplicarlos. [...] Entonces el “aprender a aprender” deber ser un horizonte de referencia del trabajo didáctico y pedagógico del profesor.”*⁷⁷

Si el docente para planificar su enseñanza tiene en cuenta la curiosidad natural de los adolescentes y jóvenes, su sentido ético y estético, su deseo de conocerse, sus intereses

⁷⁶ Fanfani, T. (2003) citado por Quintana, C. en: **Brecha** entre las nuevas **culturas** juveniles y la cultura **escolar**. Del desencuentro a las posibilidades. Revista Novedades Educativas N° 208. Escuela Media. Entre el Malestar y las Posibilidades. Abril de 2008.

⁷⁷ Concepción de Aprendizaje del Marco Teórico del Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro. 2008.

*inmediatos, su entorno, puede lograr rendimientos inesperados,*⁷⁸ ya que sus procesos cognitivos y motivaciones interactúan con los métodos de enseñanza empleados en la clase.

Desde el punto de vista cognitivo, acceden a mayores niveles de abstracción, generalización y formalización que en los años anteriores. También tienen mayor capacidad de análisis y síntesis frente a distintas alternativas, y de toma de decisiones sobre resoluciones de situaciones o problemas. Pueden trabajar cooperativamente con otros y son más autónomos en el estudio y en la realización de tareas. De allí que en este diseño curricular de Matemática se contemple la ampliación, profundización, integración y sistematización de los conocimientos numéricos, geométricos, algebraicos, probabilísticos y estadísticos, entre otros.

Sin embargo, los estudiantes no suelen ver que los niveles de concentración y abstracción que exige la Matemática son compatibles con sus motivaciones o posibilidades cognitivas. Por lo tanto, hacer que aprendan a gustar de la Matemática y a trabajar en ella, sigue siendo un gran desafío.

En general, se pretende que *“profundicen la percepción y comprensión de la estructura conceptual de la disciplina, su método de trabajo, su lenguaje específico y su marco axiológico”*⁷⁹. Esto implica sistematicidad en el tratamiento de los contenidos, lo cual no quiere decir tratarlos a todos y cada uno aisladamente, sino que la única forma que los estudiantes salgan preparados para afrontar las demandas de la sociedad actual, es a través de un conocimiento global, que encadene ideas, que descubra relaciones entre lo sabido y lo nuevo, que haga analogías entre un tópico y otro, potenciando así sus posibilidades de comprender la estructura de la Matemática.

La sistematicidad no implica tampoco una formalización rigurosa, ni lenguaje simbólico impuesto a ultranza. En la escuela media se acostumbra a introducirlos inmediatamente en la sintaxis del lenguaje algebraico y, aunque menos en esta última década, en los pasos estrictos del método deductivo; con grandes fracasos en ambos aspectos.

El tratamiento del error, considerado como un esquema cognitivo inadecuado más que una falta específica de conocimientos, es fuente de aprendizaje y base para comprender, justamente, sus estructuras cognitivas. La detección de errores y preconcepciones como parte de sus ideas previas son un primer paso en la planificación de la enseñanza matemática.

Asimismo, cuando el estudiante transfiere o generaliza un aprendizaje de una situación a otra, a través de distintos lenguajes, el docente podrá captar e interpretar sus comprensiones.

Justamente, la Matemática tiene la cualidad de usar varios lenguajes (oral, escrito, concreto, gráfico, simbólico, etc.) para expresar el mismo concepto y, por otro lado, un concepto matemático puede presentarse en diversos contextos. Por ejemplo, el concepto de función podrá estudiarse en un marco aritmético, geométrico, de medida y de probabilidad. Las dificultades que surgen al tratar los objetos y las relaciones matemáticas con el lenguaje común, son de gran valor para comprender la utilidad del lenguaje matemático simbólico, preciso y universal, de acuerdo al contexto aritmético, geométrico, de proporcionalidad, de medida, de estadística, etc. en que se esté trabajando.

⁷⁸ Cardelli, J.; Yaksich, A. y García, L. Módulo 1: La matemática en la enseñanza secundaria. Programa de Actualización Disciplinar 2007. Comisión Resolución 611/06. Consejo Pcial de Educación. pp. 78-82.

⁷⁹ Sánchez de Magurno, J., 1996, Caracterización del Tercer Ciclo de EGB en relación con sus funciones y destinatarios. Ministerio de Cultura y Educación. Villa Giardino. Córdoba.

Debemos hacer hincapié en que, si bien el lenguaje simbólico posibilita que la Matemática atienda a *"su función principal, esto es, convertir los objetos matemáticos en objetos manipulables y calculables, permitiendo así lograr inferencias que de otro modo serían imposibles"* (Gómez Granell, C. 1996), es necesario orientar primero a los estudiantes hacia la comprensión de esos objetos matemáticos de modo de tornarlos capaces de relacionar esos símbolos con su significado y usarlos con propiedad en la resolución de problemas. Antes de llegar al uso del simbolismo, el docente debe estar atento a que el propio discurso matemático *"incluye términos especializados y significados distintos de los habituales en el habla cotidiana"*⁸⁰, y que es necesario discutirlos a fin de clarificar sus usos. Esto es importante, ya que en la clase se da un proceso de reconversión y confrontación de la experiencia cognitiva del conocimiento privado del alumnado, con el conocimiento público representado por las disciplinas académicas.

Un peligro en estos años lo constituye el hecho de querer pasar rápidamente de los casos particulares y relativamente sencillos que los estudiantes pueden haber abarcado en los años anteriores, a la Matemática formalizada, tal como aparece en los textos *"dando conocimientos vaciados de sentido y distanciados de su uso"*.⁸¹

Otro peligro lo constituye la imposición de reglas para las "demostraciones" que puedan hacer, ya que en Matemática sólo se entiende por demostración la que utiliza el método deductivo.

En este sentido, es necesario que comiencen a distinguir las formas de prueba de las distintas ciencias, y por lo tanto tomen conciencia del método de la Matemática. Utilizar este método no implica un estricto uso de todos los pasos lógicos y del simbolismo matemático. Los estudiantes suelen hacer cadenas deductivas parciales que pueden ser traducibles al lenguaje matemático oral y escrito. De allí, se podría pasar al análisis de los pasos implícitos en su razonamiento, y posteriormente al análisis de la conveniencia del lenguaje simbólico y las reglas que rigen la demostración en Matemática. Es preferible que adquieran confianza en comunicar sus hallazgos, y no que se inhiban de hacerlo por no haber seguido una línea de pensamiento totalmente explicitada o por no usar un lenguaje simbólico riguroso.

A partir de lo expuesto, en este nivel se deberá tener en cuenta que:

- ocupará un lugar relevante el tratamiento de saberes que permitan hacer explícitas relaciones conceptuales, pasando de la clasificación y jerarquización a una conceptualización más organizada, además de continuar desarrollando un trabajo experimental como soporte de la abstracción. Atendiendo a esta capacidad de abstracción, no solamente desde la manipulación de objetos sino desde la representación de conceptos, se tratarán saberes que favorezcan la formalización de los mismos, adquiriendo el carácter de definiciones (teniendo en cuenta que, antes de formalizar y definir, hay que sistematizar y usar correctamente el lenguaje).
- si bien es el razonamiento deductivo el estrictamente apropiado para demostrar un resultado en Matemática, resulta importante que el estudiante, más que llegar a demostrar rigurosamente, mejore su intuición y sea capaz de construir y evaluar conjeturas y argumentos variados mediante diferentes tipos de razonamiento (inductivo, analógico, deductivo), reconociendo las ventajas y las limitaciones de los mismos.

⁸⁰ Pimm, D., 1990, El lenguaje matemático en el aula. Madrid. Ed. Morata.p.32

⁸¹ Martins Suárez, D. y Penha López, M., 1997, *Sucesso e fracasso em Matemática*. Presentación en el Encuentro sobre Teoría e Pesquisa em Ensino de Ciências. Brasil. (En el Módulo 1 se trató el tema del sentido de los saberes. Cardelli, J.; Yaksich, A. y García, L. Módulo 1: La matemática en la enseñanza secundaria. Programa de Actualización Disciplinar 2007. Comisión Resolución 611/06. Consejo Pcial de Educación. pp. 73-77).

- importa especialmente que el estudiante logre un pensamiento flexible que lo haga capaz de descubrir y establecer relaciones entre distintos conceptos y transitar libremente entre un concepto, sus distintas representaciones (incluida la simbólica) y su uso en contextos variados.
- la diversidad ocasionada por las desigualdades propias del contexto sociocultural de procedencia de los estudiantes, muestra de lo que acontece en la vida fuera de la escuela, junto con su creciente diferenciación de intereses, expectativas y posibilidades (propias del grupo de edad), exige estrategias de enseñanza variadas y adecuación de las actividades de aprendizaje a los ritmos y motivaciones individuales.
- si bien el docente debe conocer, valorar y utilizar con propiedad el lenguaje formal de la Matemática, no puede imponer su uso a todos los estudiantes en el mismo tiempo. Utilizar distintos lenguajes para modelizar situaciones y comunicarse puede ayudar a que cada uno encuentre una forma de expresión que le sea más accesible. El análisis de las ventajas y desventajas de los distintos lenguajes hará que todos evolucionen en el uso de los mismos.
- el estudiante debe captar la conexión entre conceptos y formas de hacer de la Matemática y su uso en la vida cotidiana, apreciando que esta disciplina es una actividad humana natural, común y familiar, y que su adquisición es de importancia capital para su mejor desempeño como ciudadano crítico, y en el ámbito de los estudios superiores y del trabajo.
- el aprendizaje de la Matemática puede ser interesante y motivador, pero para que así suceda, no solamente se debe trabajar en un clima de respeto mutuo sino también, alentar a los estudiantes a la experimentación, al intercambio de ideas, a la discusión y a la comprobación de resultados con diferentes recursos y procedimientos; comprometiendo sus propias convicciones, utilizando un lenguaje apropiado, y dando argumentaciones de orden matemático y no simplemente opiniones. La riqueza de situaciones que el docente presente, despertarán el interés, alentarán la comprensión y estimularán la creatividad. Será importante promover en las clases: la participación general; el respeto y la escucha de los aportes de los compañeros y las preguntas acerca de lo no comprendido.

Este clima de trabajo propiciará, a su vez, que cada uno adquiera confianza en poder trabajar en Matemática, fortaleciendo la disposición para enfrentar situaciones en forma autónoma y aumentando la constancia para resolverlas.

2.1. Propósitos

La resolución de problemas de la vida real, de otras disciplinas y de la propia Matemática, para la ampliación, profundización, integración y sistematización de los conocimientos y sus diversas formas de representación; en relación con:

- la visualización y generalización de propiedades y sus relaciones en distintos marcos (aritmético, geométrico, algebraico, etc.).
- las estrategias y heurísticas, que impliquen el uso de la intuición, la creatividad y todas las formas de razonamiento lógico, destacando el papel de la deducción en la prueba matemática.
- la tecnología para procesar información, comunicarla y visualizarla según la naturaleza de los contenidos a tratar.

- los conjuntos numéricos (N, Z, Q, R, C), las operaciones y las distintas formas de cálculo, diferenciando sus ventajas de uso.
- la modelización de fenómenos utilizando distintos tipos de funciones, sucesiones, vectores, secciones cónicas, ecuaciones, inecuaciones, tanto en forma analítica como gráfica.
- los conceptos de límite y derivada para el análisis de funciones.
- las nociones de la geometría de coordenadas necesarias para el estudio de las figuras y los cuerpos.
- el tratamiento de la información utilizando conceptos de estadística y probabilidad, y los fenómenos aleatorios y probabilísticos.
- la confianza para poder trabajar en forma autónoma con la Matemática, integrándola a su desempeño en la vida cotidiana y en otras disciplinas.
- la valoración de la perseverancia, el esfuerzo y la disciplina en el quehacer matemático.
- la formación de una actitud crítica constructiva sobre las producciones propias y ajenas, estimulando el uso del razonamiento lógico para la identificación de resultados y procedimientos correctos e incorrectos, y para la toma de decisiones.
- el uso adecuado de los diversos lenguajes matemáticos y la presentación ordenada y clara de procedimientos y resultados.
- la cooperación y la toma de responsabilidades basadas en el consenso y el respeto por las normas acordadas, que favorecen el trabajo individual y común.

2.2. Contenidos

“Es evidente lo difícil que resulta definir contenidos que puedan servir a alumnos tan distintos, en una sociedad donde las culturas son tan diversas, complejas y especializadas. Pero sea cual fuere la forma de adoptar decisiones que exista en un país para determinar los contenidos obligatorios para todos los alumnos, lo importante es que existan posibilidades y mecanismos democráticos de expresión.”⁸²

Los contenidos escolares son los saberes y formas culturales cuyos aprendizajes están previstos en este Diseño Curricular. En los cuadros correspondientes a los mismos, los saberes / contenidos están escritos en letra normal y, en cursiva, figuran las orientaciones para la enseñanza de algunos de ellos.

Se ha sostenido la continuidad del eje transversal relacionado con el desarrollo de las actitudes en los estudiantes de este nivel, y se han definido cuatro ejes temáticos. Estos ejes se presentan como un continuo, sin cortes bruscos entre los dos años.

En el eje transversal acerca de las actitudes, se han incluido aquellas más afines con los objetos de conocimiento de la disciplina, categorizándolas en **relación con el desarrollo personal, el conocimiento matemático, su producción y forma de comunicación, y la vida**

⁸² Gvirtz, S., Palamidesi, M.: El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza. Aique. Buenos Aires. 2005.

en sociedad. Además, se han incorporado en los distintos componentes del diseño, tales como la Fundamentación, los Propósitos, los Ejes Temáticos, la Metodología y los Lineamientos de Acreditación.

Los cuatro ejes temáticos propuestos: **Número y Operaciones, Geometría y Álgebra, Funciones y Álgebra, Estadística y Probabilidades;** responden a categorías de la Matemática ampliamente difundidas, y atienden a las necesidades matemáticas actuales del ciudadano común. Estos ejes proveen a los docentes de un referente para lograr un equilibrio de los contenidos a enseñar, ayudándolos a ampliar la mirada de la Matemática escolar.

En estos ejes, se contempla la profundización y ampliación de los campos numéricos, del estudio de las funciones y su comportamiento en relación con las distintas formas de representación, utilizando para dicho estudio el cálculo infinitesimal. Se profundiza el estudio de las ecuaciones, de las rectas y cónicas como herramientas para la modelización de problemas que provienen de diversos ámbitos. Se sistematizan los temas de probabilidad y estadística, con el fin de utilizarlos en el estudio de diversos fenómenos y en la toma de decisiones.

Sin embargo, esta presentación posee limitaciones que los mismos docentes deberán superar cuando elaboren su Planificación. Por ejemplo, no existe una jerarquía de tópicos en los ejes y, de hecho, existen ideas matemáticas que no se ajustan a un eje estrictamente sino que atraviesan varios de ellos. Estas ideas, que surgen de una mirada de mayor nivel sobre los contenidos y que podemos llamar unificadoras o integradoras, constituyen tópicos relevantes de la Matemática y son las que dan convergencia y conexión a los conceptos de los distintos ejes. Por su complejidad y profundidad requieren tiempos largos de tratamiento espiralado, de modo que en cada año se debe asumir lo conceptualizado en el año anterior utilizándolo, ampliándolo y enriqueciéndolo en distintos contextos. Ejemplos de estas ideas son: las funciones, las ecuaciones, los lenguajes de la matemática, entre otros.

Lograr en los estudiantes un aprendizaje globalizado de la Matemática, depende en gran parte de la tarea que el docente realice para planificar su enseñanza en forma no fragmentada, sino poniendo en juego más de una idea unificadora en cada tema.

Ya en esta etapa se aspirará a que los estudiantes logren conceptualizaciones organizadas y definiciones claras de los contenidos conceptuales de cada eje.

Como en la Fundamentación se ha caracterizado a la Matemática como “proceso de pensamiento”, el aprendizaje de los procedimientos que ella utiliza es un propósito primordial de su enseñanza, sin descartar el de los conceptos sobre los cuales o con los cuales estos operan. En efecto, los procedimientos se extienden desde su lugar primigenio de uso, es decir la Aritmética, a otros ejes de contenidos, y es así como se habla de procedimientos en el Álgebra, en la Estadística, en la Probabilidad. Esto supone entender que existen procedimientos propios de estos ejes que no son sólo extensiones de los aritméticos. Conocer los procedimientos del quehacer matemático no es sólo ejecutarlos. Es también, saber por qué funcionan o no y cómo verificar que con ellos se obtienen las respuestas correctas. Los estudiantes deben comprender qué conceptos subyacen a los procedimientos y la lógica con que se justifican.

Atender al aprendizaje de la Matemática desde esta óptica debe ir acompañado, simultáneamente, por las **Actitudes** que el estudiante ha de desarrollar a través del trabajo con ella y en pro del mismo. Sin valorar la Matemática para su vida cotidiana, sin confianza en su posibilidad de trabajar en ella en forma individual y con otros, sin saber tolerar el error propio y ajeno, sin encontrar gratificación en la resolución de problemas, será difícil que avance en un real aprendizaje de esta disciplina.

2.3. Consideraciones metodológicas

¿Cómo enseñar y aprender Matemática?

El trabajo matemático deberá resaltar, tanto la utilidad y la funcionalidad como la potencialidad para desarrollar saberes relacionados con la resolución de problemas, la modelización, la argumentación para la justificación de procedimientos y resultados, y la búsqueda y el intercambio de ideas.

Parece existir un consenso generalizado sobre la importancia de la resolución de problemas tanto en la Matemática como en su enseñanza. Sin embargo, esta actividad está lejos de poseer un único significado y una misma finalidad.

La resolución de problemas podrá combinarse de manera pertinente con otras actividades de aprendizaje, como juegos, debates, investigaciones, exposiciones (del docente y los estudiantes), ejercitaciones, etc., ya que todo contribuye a generar aprendizajes significativos y al desarrollo de la confianza en la propia capacidad para enfrentar con éxito nuevos desafíos cognitivos.

Se entiende por problema, no a la ejercitación rutinaria que afianza conceptos ya adquiridos, sino toda situación que lleve al alumno a utilizar los instrumentos cognitivos que posee y que, ofreciéndole algún tipo de dificultad que los torne insuficientes, le obligue a engendrar nuevos conocimientos, modificando (enriqueciendo o rechazando) los que hasta el momento poseía.⁸³

El descubrimiento, creación y adquisición de conocimientos por parte de las personas se realiza, en general, en el curso de acciones dirigidas a un fin. La historia de la Matemática y el modo de trabajo de los científicos son claros ejemplos respecto de cómo se hizo y se hace Matemática. En la mayoría de los casos las ideas de esta disciplina han surgido como respuestas a problemas, tanto de:

- ✓ la vida cotidiana (delimitación de terrenos, creación de calendarios, predicción de resultados en los juegos de azar, confección de censos, estimación de poblaciones, etc.),
- ✓ de otras ciencias (la mecánica que requirió del análisis; la cartografía que impulsó la geometría descriptiva y la geodesia; la astronomía y la náutica que demandaron de la trigonometría, la geometría esférica y la teoría de errores; etc.)
- ✓ internos a la Matemática misma (las ecuaciones imposibles de resolver en un conjunto numérico determinado, la discusión acerca del postulado euclidiano de las paralelas, el uso del álgebra en la geometría, etc.).

Si el cometido de la enseñanza y del aprendizaje de la Matemática es que los estudiantes se apropien de sus ideas fundamentales, de sus formas de razonamiento y de comunicación, y encuentren su sentido para describir y explicar aspectos del mundo que nos rodea, el problema constituye la herramienta epistemológica y didáctica apropiada.

Desde esta perspectiva es que la enseñanza de la Matemática escolar tomará como eje didáctico - metodológico y como propósito principal de aprendizaje de los estudiantes del nivel, **la resolución de problemas** que, además de generar destrezas y habilidades más o

⁸³ Aportes Curriculares de Matemática de 1º y 2º año. Provincia de Río Negro. Prof. A. Ma. Bressan y A. Yaksich. 2003.

menos mecanizables, impliquen: **definir, caracterizar, clasificar, conjeturar, operar, generalizar, estimar, representar, construir, formular, validar, demostrar, etcétera.**

La investigación didáctica demuestra que, a través de la resolución de problemas, es posible desarrollar estos saberes, relevantes para el autoaprendizaje presente y futuro:

- *"saber qué es lo que se busca, ser capaz de representarse y apropiarse de la situación,*
- *ser capaz de concentrarse el tiempo suficiente y también de descentrarse, cambiar de punto de vista,*
- *ser capaz de movilizar y utilizar el recurso adecuado en el momento adecuado,*
- *guardar el registro de sus procedimientos, de organizarse, de planificar, de utilizar convenientemente la información de que dispone, ya sea dada o que sea necesario buscarla o construirla,*
- *arriesgar, probar, no tener miedo de equivocarse,*
- *poder formular, comunicar sus hipótesis, sus certidumbres, sus estrategias,*
- *ser capaz de controlar el estado de su procedimiento, medir la distancia que lo separa de la solución completa,*
- *ser capaz de validar, probar, etc."* ⁸⁴ A lo que se agrega:
- poder encontrar relaciones entre situaciones (hechos, fenómenos, ideas) en apariencia muy diferentes,
- poder mirar desde distintas perspectivas una misma situación,
- aprender de los errores propios y ajenos,
- ser capaz de usar la intuición y la creatividad.

Poder trabajar con sus pares cooperativamente en la resolución de problemas, coordinando y discutiendo acciones y resultados (formulando conjeturas, examinando consecuencias y alternativas, analizando y generalizando procedimientos y resultados, discutiendo estrategias personales, etc.), proveerá al estudiante de un pensamiento más flexible para el logro de estos saberes. Simultáneamente, llegará a asumir actitudes, sostener valores y comprender normas, que han de trascender de su vida personal a su vida social y de ciudadano responsable.

A lo largo del año (y de los años) y de acuerdo a lo expuesto, los estudiantes deberían trabajar con **distintos tipos de problemas** mediante los cuales: **construyan y signifiquen conceptos y procedimientos; reconstruyan conocimientos en contextos diferentes, investiguen, proyecten, controlen y evalúen sus aprendizajes.**

⁸⁴ Saiz, I., 1994, Resolución de Problemas. Documento Complementario. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina.

En esta misma línea de trabajo, también habría que incorporar en las actividades propuestas, la creación de problemas o preguntas por parte de los estudiantes a partir de situaciones del mundo real, la identificación de datos (relevantes, necesarios, suficientes, contradictorios, etc.), e incógnitas, la interpretación de las relaciones entre ellos, la búsqueda de información confiable en caso de no disponer de la misma, la determinación de los procedimientos más económicos para la obtención de un resultado correcto, la relación entre el procedimiento y la razonabilidad del resultado en el contexto de la situación planteada, etcétera.

En la actualidad se enfatiza la importancia de los **problemas abiertos y de proyectos** en la clase de Matemática. Ambas actividades permiten poner en evidencia con mayor claridad la comprensión, razonamiento, organización, comunicación y las actitudes de los estudiantes, acercándolos más a las problemáticas de la vida real.

Los **problemas abiertos** admiten diversas formas de solución y/o diferentes respuestas. Suelen ser escasamente pautados, dan lugar a la formulación de nuevas preguntas y a la construcción de estrategias personales de resolución. Le permiten manejar su tiempo y la búsqueda de información en forma más flexible que lo que impone el trabajo habitual en el aula.

Los **problemas de proyectos** (abiertos también) parten de situaciones complejas, en las que en general se tiene en cuenta el interés del alumnado y su objetivo es que adquieran fundamentalmente una variada metodología. Resultan especialmente adecuados para conectar la Matemática a las necesidades de la vida cotidiana, de la comunidad o de otras áreas de trabajo escolar.

En un principio exigen una determinación clara de los alcances del tema y de una organización más o menos estricta en el desarrollo de los mismos. Si bien pueden estar ligados a la Matemática del año que se está aprendiendo, resulta preferible que en los comienzos los estudiantes puedan usar la Matemática que ellos ya conocen, para poder centrarse mejor en el tópico a estudiar y en los pasos metodológicos del proyecto. A medida que se avance, se podrán tratar problemas matemáticos fundamentales, referidos a los contenidos a enseñar y propuestos por los estudiantes mismos, tratando de incorporar problemáticas de distintos sectores internos y externos a la escuela.

Aprender a resolver problemas no es una tarea simple ni de un día y esto lo deben conocer los estudiantes. La historia misma de la Matemática y la biografía de matemáticos célebres les mostrarán:

- el tiempo, muchas veces centurias, que ha insumido a la humanidad la construcción de determinados conocimientos;
- el esfuerzo y la perseverancia que requiere llegar a resultados; y
- que esos resultados no siempre han sido los correctos, ni los esperados, pero que sirvieron muchas veces para clarificar el sentido de lo buscado, profundizando las comprensiones y abriendo camino a otras investigaciones y miradas renovadas de los conceptos o procedimientos utilizados.

Lo expuesto implica un cambio en el uso del problema en la enseñanza de la Matemática, lo cual constituye una verdadera revolución con respecto a la enseñanza escolar tradicional. Ya no es situar el problema sólo al final de la enseñanza, como aplicación de conocimientos previamente adquiridos ni como "motivador" de los aprendizajes, con la sola intención de captar el gusto o la curiosidad de los estudiantes. Es considerar la resolución de problemas como la forma privilegiada de enseñar y aprender Matemática y, por lo tanto, ubicarla

centralmente en todo el transcurso de este proceso, como propósito, contenido de estudio y recurso didáctico.

Otra ventaja importante de la enseñanza de la Matemática a través de problemas, la constituye el hecho de poder graduar la ayuda brindada a los estudiantes de acuerdo a sus necesidades pedagógicas y atendiendo a sus diferencias culturales, intelectuales, físicas o sociales. Los docentes han de reconocer en sus aulas la existencia de estudiantes que pueden construir una profunda comprensión conceptual de un tema particular sin requerir gran participación de su parte, en tanto que para otros, un logro similar requiere de atención específica e intensiva. No todos parten del mismo punto en sus conocimientos y posibilidades cognitivas, ni llegarán a conceptualizaciones o a dar argumentaciones del mismo nivel de abstracción, **pero todos deben poder comprender y comunicar de alguna forma los contenidos correspondientes al año.**

El tratamiento de los errores puede constituirse en una fuente de aprendizajes y base para comprender las estructuras cognitivas de los estudiantes. Socas⁸⁵ expresa que: *“El error va a tener procedencias diferentes pero, en todo caso, va a ser considerado como la presencia en el alumno de un esquema cognitivo inadecuado y no como consecuencia de una falta específica de conocimiento o un despiste.”*

Si el error es considerado perjudicial por el docente, no producirá ningún efecto positivo en los estudiantes, sino todo lo contrario, como inseguridad, pérdida de confianza y también influirá en su concepción acerca de la Matemática. En cambio, si se toman los errores y preconceptos como parte de las ideas previas, se estará dando un paso importante hacia un modelo constructivista en la enseñanza de la Matemática.

La corrección sistemática del error, por parte del docente, no favorece su eliminación. Por el contrario, un camino posible se encuentra intentando que sean los mismos estudiantes quienes los perciban.

Dar lugar al error en la clase es trabajar permitiendo que descubran cuáles son las hipótesis que llevaron a producirlo; que comparen versiones de resoluciones correctas con erróneas; que reconozcan la insuficiencia de un conocimiento, etcétera.

La popularización de la enseñanza y la extensión de la obligatoriedad a mayor número de años, necesita de docentes mejor formados, que atiendan situaciones diferentes (discapacidad, diversidad cultural, sobredotados, etc.). Docentes que, utilizando variados recursos, itinerarios alternativos y refuerzos adecuados, y sin romper la convivencia en el aula, permitan realizar aprendizajes positivos en todos los estudiantes.

A su vez, resulta de especial importancia captar el interés de la familia por el aprendizaje de la Matemática, ayudándolos a desterrar sus propios prejuicios acerca de esta disciplina e informándoles sobre los cambios en su enseñanza y la posible ayuda a dar con el fin de que colaboren con la escuela en lograr mejorar el rendimiento de sus hijos.

En virtud de lo expresado, la **Planificación de la Enseñanza** deberá hacerse atendiendo a la mayor integración posible de contenidos y buscando el mayor grado de significatividad para los estudiantes. El uso de **nudos cognitivos** planteados en base a situaciones problemáticas, de dentro y fuera de la Matemática, son un buen recurso para que los estudiantes profundicen, amplíen y conecten contenidos.

⁸⁵ Socas, M.: La educación matemática en la enseñanza secundaria. Coord. Luis Rico. ICE/HORSORI. 1997. Cap. 5 p. 125. Se trató este tema en el Módulo 2: La Matemática y su enseñanza en la escuela secundaria: problemas y desafíos. Programa de Actualización Disciplinar 2007. Comisión Resolución 611/06. Consejo Pcial de Educación. pp. 35-52.

Por ejemplo, los nudos o ideas relevantes alrededor de los cuales se puede trabajar en estos años de escolaridad son (se incluyen algunos interrogantes para orientar sobre los alcances del tema):⁸⁶

- **crecimiento:** ¿Cómo crecen los seres vivos, las poblaciones, las ganancias?
- **algoritmos:** ¿Qué procesos algorítmicos usas en tu vida cotidiana? ¿Qué algoritmos usa la Matemática? Investiga y justifícalos. ¿Cómo y para qué usan los algoritmos los programadores de computación?
- **medición:** ¿Cómo determinar las medidas de...(alturas inaccesibles, distancias astronómicas, etc)?
- **relaciones de proporcionalidad:** ¿Cómo expresar a través de funciones las relaciones espacio - tiempo, lado - perímetro?
- **modelos de la Matemática** (concretos, pictóricos, simbólicos): ¿Cómo puedo expresar: qué es el cuadrado, qué es consecutivo, qué es igual, qué es función de, qué es proporcional, qué es equivalente, qué es el volumen máximo, qué es una fuerza o una velocidad, qué es el decrecimiento de una población, qué es una distancia, qué es una trayectoria, qué es cíclico, etc... en Matemática?
- **equivalencia de formas y números, patrones, formas de contar lo contable y lo incontable**, etc.

No todos los contenidos del currículo **quedarán conectados estrictamente en estos nudos**. Menos tiempo puede dedicarse al tratamiento de contenidos que no hayan quedado explícitamente vinculados, tratando de relacionarlos con temas anteriores o futuros. Siempre será posible organizar un proyecto o un nuevo nudo que obligue a vincularlos.

Tal como se menciona en párrafos anteriores, otro de los factores a tener en cuenta para la Planificación de la Enseñanza es la **diversidad**, dada por la heterogeneidad de los grupos de estudiantes con edades, culturas, capacidades, niveles y comportamientos distintos, lo cual exige el uso de metodologías diferenciadas que obliguen a los docentes, por ejemplo, a:

- utilizar diversos lenguajes,
- variar los contextos usados y
- variar las situaciones relacionales cambiando las formas de interrelación en el aula (relación docente - estudiante; estudiante - estudiantes; estudiante -computadora, etc.) (Giménez Rodríguez J., 1997).

En la Planificación se deberá prever que se consulten habitualmente libros de Matemática en las clases, aunque algunos pueden ser difíciles para los estudiantes si no están habituados al lenguaje simbólico, las expresiones coloquiales o a las gráficas. Por esta razón es importante el acompañamiento del docente. Asimismo, el uso de variados libros de texto permitirá comparar el tratamiento de diferentes temas.

⁸⁶ Las ideas de estos ejemplos fueron extraídas de los Trabajos de Integración del Programa de Actualización para la Transformación de la Escuela Secundaria. Comisión Resolución 611/06. Consejo Provincial de Educación. Pcia de Río Negro. 2007, y corresponden a los profesores citados en el ANEXO 1.

Otro instrumento a considerar en la Planificación es la carpeta de los estudiantes, ya que “es el espacio en el que se deja registro de las interacciones que se producen en la clase a propósito de un saber matemático. Tiene – o debería tener – un valor instrumental importante. Para que este valor instrumental pueda construirse, es necesario que sea el alumno quien elabore y decida cómo incluir en la carpeta los aspectos centrales del trabajo. El problema no se resolvería diciéndole al estudiante aquello que el profesor considera esencial. Lo esencial tiene que estar en la carpeta, pero elaborado por el alumno.

En muchos cursos los alumnos trabajan con una guía de trabajos prácticos, y a menudo las carpetas están llenas de respuestas a ejercicios que ni siquiera están enunciados. Éstos están resueltos sin reflexión posterior escrita, sin una discusión acerca de los errores que se pudieron haber cometido al resolverlos, sin anotaciones personales que luego faciliten el estudio. En definitiva, ese trabajo no será reutilizable. Entonces, se resolvieron muchos ejercicios, pero ¿con qué proyecto?

[...] la carpeta es muchas veces el único elemento de estudio del que disponen los alumnos. Es por lo tanto fundamental que ellos aprendan a tomar apuntes para que la carpeta se convierta en un elemento realmente útil. Pero, para que esto suceda, hay que plantear actividades que les permitan valorar la función de la carpeta y mejorar los registros de lo que se realiza en clase.”⁸⁷

Finalmente, el uso de la **tecnología** (calculadoras numéricas y gráficas, computadoras, internet, software, videos, etc.) abre un campo a la creatividad e investigación de los docentes para integrarla a sus prácticas de enseñanza, y hace pensar en un estilo de trabajo que la considere generadora de conceptos y de reflexión constante, promoviendo procedimientos y actitudes abiertas.

A su vez, los estudiantes usarán estos recursos para procesar información, visualizar y resolver problemas, explorar y comprobar conjeturas, acceder a información y verificar soluciones.

Se menciona especialmente a las calculadoras, ampliamente utilizadas en los hogares y en los lugares de trabajo, ya que la escuela debiera asegurar que los estudiantes la usen apropiadamente, al mismo tiempo que la utilizan como recurso para el aprendizaje de contenidos matemáticos. Algunas actividades interesantes con la calculadora son:

- el control de resultados y el ahorro de tiempo cuando los números son muy grandes o se complican las operaciones,
- el cálculo estimativo,
- la búsqueda de regularidades,
- la ejemplificación variada y abundante de propiedades y reglas,
- la curiosidad a través de actividades y juegos relacionados con la probabilidad,
- el cálculo combinatorio y de parámetros estadísticos, analizando las funciones específicas que cada modelo de calculadora pudiera tener.

⁸⁷ Documento N° 2: Apoyo a los alumnos de primer año en los inicios del nivel medio. Dirección General de Planeamiento. Subsecretaría de Educación. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2005. p.13.

La Modelización

Muchos autores coinciden en describir la Matemática como una actividad de modelización, a partir del reconocimiento de una determinada problemática.

En realidad, la ciencia utiliza los modelos desde la representación casi figurativa hasta el establecimiento de relaciones entre conceptos de un alto grado de abstracción, como la que brinda la Matemática.

En general se puede decir que un modelo es una esquematización abstracta de la realidad, entendiendo que ésta puede pertenecer al mundo de los fenómenos materiales o al de los conceptos.

La Matemática, que se ha venido desarrollando históricamente, no sólo está motorizada por los problemas ajenos a ella sino principalmente, por problemas intramatemáticos cuya solución ha sido fuente de nuevos problemas, que también son objetos de modelización.

Los modelos matemáticos son estructuras que describen de manera aproximada el funcionamiento de cierta realidad. *“Muy sucintamente diremos que un proceso de modelización supone en primer lugar recortar una cierta problemática frente a una realidad generalmente compleja en la que intervienen muchos más elementos de los que uno va a considerar, identificar un conjunto de variables sobre dicha problemática, producir relaciones pertinentes entre las variables tomadas en cuenta y transformar esas relaciones utilizando algún sistema teórico matemático, con el objetivo de producir conocimientos nuevos sobre la problemática que se estudia. Reconocer una problemática, elegir una teoría para “tratarla” y producir conocimiento nuevos sobre dicha problemática, son tres aspectos esenciales del proceso de modelización. La reflexión sobre los problemas puede dar lugar a la formulación de conjeturas, a la identificación de propiedades que podrán – o no- reformularse en organizaciones teóricas que funcionen más o menos descontextualizadas de los problemas que les dieron origen.”*⁸⁸

Como también la actividad matemática consiste en la utilización de modelos, lo que se hace es desarrollarlos y aplicarlos a diferentes realidades concretas. La creación en la Matemática implica la creación o reformulación de nuevos modelos.

En la enseñanza, la idea de modelización contribuye a tener una visión más integrada de la actividad matemática, a resaltar el valor educativo de la disciplina ofreciendo la posibilidad de actuar sobre una parte de la realidad a través de la teoría e integrando también la idea de producción de conocimiento.

La demostración

En Matemática, demostrar o deducir implica el uso de un razonamiento lógico riguroso que, partiendo de ciertas premisas o hipótesis (verdaderas), permite arribar a una conclusión verdadera y que por lo general es un nuevo conocimiento.

Desde una concepción tradicional absolutista o justificacionista de la Matemática, la deducción es el proceso de razonamiento único y privilegiado al que debiera apuntar su enseñanza en el nivel medio.

En general, en la enseñanza en este nivel, llevar al alumnado hacia procesos de abstracción ha estado asociado a realizar demostraciones y, debido a las dificultades y al tiempo que

⁸⁸ Informe final de la Comisión Nacional para el mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática. Agosto de 2007. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

esto implica, el trabajo escolar usual ha sido el de “mostrar demostraciones”, pensando que así los estudiantes aprenderían a demostrar.

También es muy común la selección de demostraciones por parte del docente, considerando que los estudiantes sólo podrán interpretar algunas y pensando que estos procesos son casi mágicos y al alcance de unos pocos; desaprovechando así muchas de las situaciones en que ellos inician naturalmente procesos de demostración por cuenta propia.

Además, como es común unir el concepto de demostración al de formalización (pensado como la utilización del lenguaje simbólico con el más alto grado de esquematización y rigor), se exige que los estudiantes expresen su razonamiento de la forma más económica y elegante (matemáticamente hablando), usando notaciones y procedimientos estandarizados.

Estas posiciones, que atienden más a la forma o presentación que al razonamiento propiamente dicho, han conducido a muchos estudiantes a fracasos y a un desánimo en sus posibilidades de lograr aprender Matemática y a que, actualmente, para evitar esto, haya poca exigencia de prueba y demostración en las clases.

Un enfoque más socio - antropológico, basado en atender a todos los procesos que encierra el quehacer matemático, considera otras formas de razonar y probar. Son los procesos implicados en la construcción del conocimiento científico y que, por ejemplo, se evidencian al formular afirmaciones justificadas, reconocer, dar sentido e interpretar explicaciones de otros, diseñar nuevas y, en algunos casos, formalizar (si cabe algebraica, funcional o geométricamente) dichas acciones o textos.

Dice Joaquín Jiménez⁸⁹: *“El hecho de que no se ha sabido cómo conseguir que nuestros estudiantes sepan probar en matemática puede explicarse porque se ha enfatizado la acumulación de hechos y reglas lógicas por encima de la provocación de razonamientos. Así, ahora, argumentar, convencer e interpretar podrían interpretarse como modas que aparecen para conseguir mejorar la situación, pero con ello se ha olvidado que recientemente pasamos por una crisis en lo que significa científicamente el valor de la certeza. Durante mucho tiempo se ha dicho que los alumnos y las alumnas no tienen capacidad de probar, con lo que se ha desfocalizado el problema sobre lo que debe hacerse en la escuela: utilizar procesos de reducción de la realidad (llamado por algunos matematización horizontal) y provocar razonamientos como estilo de acción (pensar matemáticamente en forma vertical). Si estas dos acciones son significativas, se pueden plantear conjeturas y hacer sentir la necesidad de pruebas.”*

Desde este punto de vista la enseñanza de la Matemática en estos años de la escolaridad secundaria, deberá instar al estudiante a que aprenda a intuir, plantear generalizaciones e hipótesis simples en base a la observación, experiencia e intuición, buscar regularidades en un conjunto dado, diferenciar entre razonamientos inductivos y deductivos distinguiendo entre conjetura y demostración y, si es posible, demostrar sin exigencias de formalización extrema y sin pretender que el estudiante se mueva dentro de un marco axiomático riguroso.

⁸⁹ Jiménez, J. Probando a razonar y razonando sobre pruebas. Revista UNO N° 28. 2001. p. 7. Se hace notar que este autor toma términos de Freudenthal donde la **Matematización horizontal (MH)** implica el uso de la intuición, sentido común, aproximación empírica, observación, experimentación inductiva. Las herramientas matemáticas que se poseen son traídas y usadas para organizar y resolver un problema situado en la vida diaria. Va del mundo de la vida al mundo de los símbolos. En cambio, la **Matematización vertical (MV)**, usa la reflexión, esquematización, generalización, prueba, simbolización y rigorización. Al contrario de la **MH**, se basa en todas las clases de reorganizaciones y operaciones hechas por los estudiantes en el sistema matemático mismo. Se mueve dentro del mundo de los símbolos.

Freudenthal, H. (1991)*,*/Revisting Mathematics Education: //China// Lectures./Dordrecht: Kluwer.p101

Problemáticas interdisciplinarias

Los espacios para el trabajo interdisciplinar son de real importancia para que los estudiantes establezcan conexiones de la Matemática con otras disciplinas y la vida real, y capten su potencia para modelizar y resolver problemas de las mismas. Los nudos cognitivos, temáticas o problemáticas planteadas para desarrollar en ellos, demandarán para su tratamiento el diálogo de saberes que *“implica una actitud abierta a aprender del otro, el reconocimiento de que el otro tiene algo que enseñar, y viceversa...El diálogo de saberes necesita y está promoviendo hoy el rescate de la legitimidad de esos saberes vinculados a la cotidianeidad, incluido el hombre común, sus conocimientos, valores y creencias.”* (Sotolongo, 2006:72).⁹⁰

Además de los nudos cognitivos de carácter disciplinar, se podrán desarrollar otros vinculados con los espacios curriculares de las Orientaciones correspondientes.

Finalmente, el trabajo así planteado podrá trascender hacia la comunidad y aportar a la clarificación y solución de algunas de sus problemáticas que no pueden ser abarcadas desde una sola disciplina. En estos espacios interdisciplinarios se deberá atender:

- al uso de la Matemática que el estudiante debe conocer,
- a cumplimentar propósitos relevantes de todas las disciplinas que intervengan,
- a la evaluación desde la perspectiva de cada una de las disciplinas intervinientes.

Es conveniente que, a lo largo del tiempo se incentive la reflexión de los estudiantes sobre las actividades realizadas y sobre lo que ellos sienten que han aprendido con ellas, con criterio de autoevaluación.

2.4. Evaluación

En concordancia con lo expresado en el Marco General de este Diseño y en función de lo expuesto anteriormente, se deduce una concepción de evaluación dirigida a tener en cuenta la comprensión y el proceder de los estudiantes más que el control puro de sus destrezas matemáticas; sin con esto querer descuidar este aspecto.

Recordar definiciones, aplicar reglas, usar vocabulario y escrituras convencionales con eficiencia, no aportan datos suficientes sobre la manera en que los estudiantes comprenden los conceptos y procedimientos relacionados con las actividades. Lo que brinda más datos al respecto es el análisis de la lógica que explica sus aciertos y sus errores significativos y sistemáticos. El estudio de las estrategias personales en la resolución de problemas y la explicación y defensa que hagan de las mismas, darán al docente (y a él mismo), los mejores datos acerca del nivel de conceptualización matemática y de las competencias metodológicas que poseen.

La evaluación forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y debe estar siempre presente. No puede ser considerada como un instrumento ajeno a dicho proceso y agregado al final de una etapa del mismo.

A esta forma de evaluación continua y permanente, el docente ha de agregar instrumentos, además de la resolución de problemas, para recabar datos sobre la adquisición individual, real y eficaz que cada estudiante haya hecho de los contenidos trabajados en un determinado tiempo y sobre su metodología de trabajo. Ellos podrán ser: la observación

⁹⁰ Módulo 3. Programa de Actualización para la Transformación de la Escuela Secundaria. Comisión Resolución 611/06. Consejo Provincial de Educación. Pcia de Río Negro. 2007.

sistemática y el registro del trabajo individual y grupal, las fichas de trabajo, las carpetas, los trabajos interdisciplinarios, las pruebas escritas y orales, etcétera.

Especialmente importante es que el docente comprenda que evaluar el trabajo de sus estudiantes no es evaluar al estudiante para juzgarlo, encasillándolo en estereotipos que no permitan considerar sus aprendizajes reales, sino que se deben diagnosticar sus problemas y carencias, ayudándolo a superar los obstáculos que se oponen a su progresión en esos aprendizajes.

La autoevaluación cumple un papel relevante en la formación de estudiantes autónomos y con capacidad para continuar aprendiendo por sí mismos, a la vez que orienta al profesor en el reconocimiento de sus propias prácticas y sobre los marcos interpretativos de sus estudiantes, para desde allí generar cambios.⁹¹

En este marco, no es sólo el estudiante el que debe evaluarse y ser evaluado. El docente mismo debe involucrarse en este proceso tornando su propia práctica en objeto de evaluación. En los aprendizajes de los estudiantes se suelen reflejar su preparación disciplinar y didáctica, y su compromiso con la tarea.

Para la **Planificación de la Evaluación**, es necesario establecer: el propósito, el contenido / saber a evaluar, los instrumentos, la situación en la que se llevará a cabo (espontánea, planeada, grupal, individual, etc.), los criterios de valoración de los datos obtenidos, el uso de esos datos y la devolución de la información obtenida.

En esta Planificación ha de atenderse a: la justicia (que asegura la no discriminación de individuos o grupos), la equidad (que busca ofrecer oportunidades apropiadas para cada estudiante) y la transparencia (que asegura la información clara a estudiantes, institución y padres).

El acuerdo en los propósitos y métodos con otros colegas, la confección de instrumentos en forma conjunta, su prueba en diversos grupos, la valoración por separado, el contraste de esas valoraciones y de los criterios de evaluación utilizados, pueden constituir un buen camino para mejorar las prácticas de evaluación otorgándoles confiabilidad, validez y equidad.⁹²

Los **Lineamientos de Acreditación de 4º y 5º año** que se detallan a continuación de los cuadros de contenidos están relacionados con los propósitos, y han de ser considerados como criterios orientadores de los saberes que los estudiantes deberán haber logrado, al finalizar cada uno de los dos años de este Ciclo Orientado de la escolaridad secundaria.

En algunos casos, los enunciados para uno y otro año son muy similares, o iguales, pero se diferencian en los saberes o el nivel de profundidad alcanzado en cada año. Por eso, el alcance de los mismos deberá completarse con la lectura de los Cuadros de Contenidos.

⁹¹ Camilloni A. et al. 1998. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Argentina. Paidós Educador.

⁹² Desarrollo Curricular E.G.B. 1 y 2. La Evaluación en Matemática. Enfoques Actuales. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Gestión Curricular. Provincia de Río Negro. 2001.pp. 7-9: [...] *la concepción clásica de confiabilidad de una evaluación se asienta sobre la consistencia o estabilidad de sus resultados a lo largo del tiempo. Si posee alta confiabilidad indica que en la asignación de los puntajes se usan los mismos criterios para evaluar, con independencia del evaluador y los tiempos de evaluación.*

[...] *El grado de validez de una evaluación está dado según provea información que es relevante y adecuada para el propósito propuesto.*

[...] *La condición de equidad garantiza que ofrece oportunidades igualmente apropiadas para que cada estudiante demuestre el valor de su proceso de pensamiento, conocimientos y habilidades.*

En el encabezamiento de los Lineamientos se lee: “*Resolver situaciones que impliquen...*” porque el tratamiento de los saberes deberá hacerse a través de la resolución de problemas.

Los **Lineamientos de Acreditación** dan cuenta de los aprendizajes básicos para cada año del nivel. En algunos casos, se ha postergado la acreditación de ciertos saberes, por considerar que al iniciarse su tratamiento recién en ese año, resulta prematuro incluirlos.

3. Organización de los contenidos

El currículo de Matemática para 4º y 5º año se ha estructurado alrededor de un eje organizador que orienta la concepción de la disciplina.

Eje organizador: El o los modos de razonamiento y el lenguaje de la matemática permiten al estudiante interpretar, representar, explicar, predecir y resolver, tanto situaciones de la vida cotidiana como del mundo natural y social en que vive, para poder integrarse racional y activamente en el mismo y así colaborar en su transformación positiva.

La organización de los contenidos se ha realizado en ejes temáticos y se ha considerado un eje transversal referido a las actitudes en la enseñanza de la Matemática.

Las actitudes deben ser trabajadas simultáneamente con los contenidos específicos de cada eje temático, ya que se han tratado de incorporar en los mismos y en otros componentes del diseño, como la Fundamentación, los Propósitos, la Metodología y los Lineamientos de Acreditación.

En esta organización de los contenidos se han incluido también, consideraciones respecto de los ejes temáticos propuestos y los cuadros de alcance de los mismos, organizados por eje y año.

Los ejes correspondientes a estos años de estudio son:

Eje transversal: Actitudes en la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática

Ejes temáticos: Número y Operaciones

Funciones y Álgebra

Álgebra y Geometría

Estadística y Probabilidades

Estos ejes no constituyen unidades aisladas ni secuenciadas, ya que la estructura interna del conocimiento matemático es esencialmente interconectada. Por otro lado, el proceso cognitivo de construcción de la Matemática obliga a volver periódicamente sobre los mismos temas con niveles de complejidad, abstracción y formalización crecientes.

Algunos de los temas ya han sido tratados en el Diseño Curricular del Ciclo Básico, retomándose ahora para profundizarlos y resignificarlos en este ciclo y en todas las Orientaciones, para que los estudiantes puedan acceder a un mayor nivel de sistematización, integración y abstracción en lo conceptual y metodológico. De acuerdo a la Orientación, tendrá que priorizarse el tratamiento de algunos de ellos.

En los cuadros de contenidos específicos por eje temático:

- los saberes / contenidos están escritos en letra normal y, en cursiva, las recomendaciones para la enseñanza de algunos de ellos.
- la lectura horizontal indica la progresión sugerida para la enseñanza de los mismos en los dos años, entendiéndose que los contenidos de un año presuponen la adquisición de los correspondientes al año anterior. La complejidad en el trabajo de

un año a otro puede variar integrándose otros contextos de uso, cambiando sus marcos de referencia (aritméticos, geométricos, algebraicos, etc.), el lenguaje (gráfico, simbólico) o la formalización (por ejemplo, los tipos de prueba).

- la lectura vertical de cada año da cuenta de los saberes del eje que deberán ser desarrollados en el mismo y **no constituyen una secuencia didáctica**. Corresponde al docente elegir los contenidos de cada eje que considere adecuados para organizar su enseñanza, previendo la selección de situaciones que favorezcan su integración en el marco de una Planificación institucional consensuada.

En este sentido, será oportuno que cada profesor se cuestione continuamente si la enseñanza de la Matemática que adopta, favorece integralmente una formación ética y ciudadana, propedéutica y de formación para la vida productiva.

La forma de presentación de los contenidos no constituye una secuencia didáctica, ni supone una jerarquización de los mismos, ya que es difícil imaginar un aprendizaje así organizado. Es por esto que, aunque es imprescindible elegir un cierto orden para el abordaje de los contenidos, éste no coincidirá con el desarrollo que se haga de los temas ya que mayormente deberán trabajarse en forma integrada, conectando conceptos análogos aunque estén alejados en el ordenamiento establecido. Por ejemplo: el uso de la raíz cuadrada, el teorema de Pitágoras, la distancia entre dos puntos, entre otros.

El aprendizaje de cada concepto se va completando y perfeccionando a través de sucesivas aproximaciones, cada vez más profundas, desde distintas perspectivas y contextos, en diferentes oportunidades y en la medida en que el desarrollo intelectual del estudiante así lo permita.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS EJES

Se presentan sugerencias que orientan la selección de las estrategias de enseñanza por parte de los docentes; esperando que en las aulas las experiencias formativas se organicen apelando a diferentes formatos que contemplen los aportes de la didáctica de la matemática, con el fin de dinamizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Eje transversal: Actitudes en la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática

En esta propuesta curricular, se continúa con la idea sustentada en el Ciclo Básico de que lo enseñado tenga una carga formativa importante, ya que también los estudiantes establecen jerarquías de valores, formulan juicios morales, adoptan posturas éticas y asumen compromisos sociales.

Tomar las actitudes como contenidos implica asumirlas como pasibles de ser enseñadas, y no como saberes previos ya disponibles y exigibles o como condición de posibilidad para el trabajo en el aula. En este sentido, se piensa que no pueden ser consideradas por separado, ya que cuando un estudiante aprende conceptos de matemática, también por ejemplo, desarrolla actitudes de gusto, disgusto, interés, rechazo, rigor, etc., y ello ocurre así, aun cuando no haya sido previsto.

Sin embargo, que no se las pueda considerar en forma separada de los contenidos de matemática, no quiere decir que no se puedan especificar, como se hace en este caso, con el fin de que su tratamiento no dependa exclusivamente de procesos espontáneos, sino que se incluyan intencionalmente en la planificación, con el propósito de conseguir los fines educativos propuestos en el marco de la escuela.

“La moralidad personal no se define sólo por la asimilación de unas normas y convenciones externas sino también por la creación de estructuras de relación y valoración que nacen de las experiencias de interacción social.

En este sentido, la observación, la contrastación, la comparación y la imitación son actuaciones base para el tratamiento de valores, actitudes y normas. A partir de lo que la persona ya conoce y de la organización que posee de la propia experiencia, toma conciencia de ellos paulatinamente y los identifica, diferencia, tolera, apropia y valora. Finalmente, los interioriza siempre que subsistan las necesidades y motivaciones que están en la base del proceso.

De ese modo, pueden contar más la profundidad y claridad general de las relaciones y reflexiones efectuadas al respecto que las experiencias concretas de castigo o recompensa, sin que ello suponga menospreciar la influencia de estas últimas.”⁹³

Las posibilidades formativas de todo conocimiento deberían considerarse abiertas a esta dimensión de lo actitudinal, haciendo hincapié en la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. No se trata de recitar un decálogo de valores sino de promover el tratamiento de los mismos, para lo que es necesario tener - valga la redundancia - la actitud correspondiente.

Si, por ejemplo, se propone enseñar Matemática promoviendo el uso de estrategias personales de resolución, la elaboración de preguntas a partir de un conjunto de datos, la búsqueda de regularidades, la formulación de argumentaciones lógicas que avalen o desaprueben razonamientos o la toma de decisiones, etc., de ningún modo puede llevarse a cabo sobre la base de una Matemática descontextualizada, abstracta, universal e inmutable, que asocie el saber al docente como único y certero portador. Tendrá más sentido si se promueven actitudes de interés y curiosidad por el conocimiento, la autonomía, la tolerancia frente a los errores y logros; y valores, como el respeto por las ideas diferentes y la convivencia.

Se incluyen en el eje las actitudes más afines con el objeto de conocimiento a enseñar, incorporándolas, a su vez, en otros apartados. Pero cabe a la institución escolar y al docente, seleccionar las actitudes y valores que espera alentar en sus estudiantes. Sus propias actitudes hacia la Matemática y su pensamiento acerca de qué es, para qué sirve y cómo se aprende constituyen factores decisivos que pueden facilitar o bloquear el aprendizaje global de esta disciplina.

El proceso de conformación o transformación de una actitud es lento y complejo; es por eso que se puede restringir la cantidad de actitudes sobre las cuales focalizar la enseñanza en cada año, además de secuenciarlas en los dos años; comenzando por las que sean de adquisición inmediata y postergando la enseñanza y la reflexión de aquéllas para las cuales se necesita haber contado con más oportunidades y experiencias en cuyo contexto vivenciarlas.

Estos saberes, por cierto no tratados en forma exhaustiva y que comparten el carácter de transversalidad por sobre todos los demás ejes de la Matemática, han sido organizados en tres categorías relacionadas con:

- **La propia persona**, donde se agrupan las actitudes y valoraciones vinculadas con la autoestima y posibilidades de control personal del conocimiento matemático.

⁹³ Gómez Alemany, I. y Mauri Majós, T. De la Escola de Mostros de Sant Cugat. Universitat Autònoma de Barcelona. 1992.

- **El conocimiento, su forma de producción y comunicación**, donde convergen las actitudes y valoraciones que el estudiante pueda ir desarrollando en relación con la Matemática, su método y su lenguaje.
- **La sociedad**, donde, sin lugar a duda, una buena enseñanza de la Matemática colabora a incrementar la cultura de una sociedad democrática formando al estudiante en la discusión productiva, en la toma de decisiones pertinentes y en la seguridad de que el juicio ha de primar sobre la fuerza.

Ejes temáticos

Número y Operaciones

En este Nivel, este eje – uno de los de mayor alcance en los niveles precedentes – más que un eje en sí mismo, es una herramienta que se despliega en la dinámica de desarrollo de los demás.

Se consideran los conjuntos numéricos junto con las operaciones, sin que esto condicione a su vez, la necesidad de un trabajo integrado con los ejes restantes.

Para su tratamiento, si bien no se dejarán de lado las razones prácticas que dieron lugar al surgimiento de los distintos números, corresponde hacer una fundamentación de los conjuntos numéricos en base a las razones de orden matemático que dieron origen a los mismos. Por ejemplo, los números complejos como solución de las ecuaciones de la forma $x^2 + 1 = 0$

En los primeros años del Ciclo Básico los estudiantes han tomado conciencia de la existencia de los números irracionales (como expresiones decimales no periódicas), partiendo del estudio de la periodicidad de la expresión decimal de los números racionales, así como del cálculo de la longitud de la diagonal de un cuadrado, por ejemplo de lado 1; de la relación entre la longitud de la circunferencia y su diámetro; del cálculo de la relación entre un lado y la diagonal de un pentágono, los rectángulos áureos o de algún ejemplo de la teoría de probabilidades.

En esta etapa, se profundizará el estudio de estos números con ejemplos diversos, sobre todo de aquéllos que, por razones históricas, culturales o científicas, han ganado notoriedad:

π , e (número de Neper), $\sqrt{2}$, $\sqrt{3}$, los números metálicos⁹⁴ (número de oro: $\frac{1+\sqrt{5}}{2}$; número de plata: $1 + \sqrt{2}$; número de bronce: $\frac{3+\sqrt{13}}{2}$; etc.). También los que surgen de desarrollos decimales infinitos y en los cuales existe una regla que continúa su construcción, haciendo

⁹⁴ Del Cap. 2: La familia de los números metálicos y su hijo pródigo: el número de oro. Condese, V. y Minnaard, C. "Los números metálicos aparecen tanto en los sistemas usados en el diseño de las construcciones por la civilización romana hasta los más recientes trabajos de caracterización de caminos universales al caos (Spinadel, 1995).

[...] ¿Cuáles son algunas de las características de estos números?

1. Son todos irracionales cuadráticos, lo que implica ser solución de una ecuación cuadrática.

2. Son todos límites de sucesiones de Fibonacci.

3. Se pueden descomponer en fracciones continuas.

[...] Si planteamos la ecuación cuadrática $x^2 - bx - 1 = 0$ para distintos valores enteros de b , un alumno de nivel medio encontrará en su solución algunos números metálicos."

Abrate, R. y Pochulu, M. (comps). Experiencias, propuestas y reflexiones para la clase de matemática. Ed. Universidad Nacional de Villa María. Pcia de Córdoba. 2007. p. 41,45.

aproximaciones (por defecto y por exceso) o realizando cálculos de medidas en forma exacta; representándolos sobre la recta numérica y consolidando la idea de que queda *completa* con esta última incorporación (no hay puntos libres a los que se les pueda asignar algún nuevo número); y estableciendo otras propiedades del conjunto de los números reales.

Se trabajará con subconjuntos de números reales, expresados de acuerdo con alguna relación de orden (por ejemplo *“los números reales mayores que -3 y menores o iguales que 3”*) analizando cómo se simbolizan y representan estos subconjuntos. También se tratará la idea de módulo o valor absoluto de un número real como la distancia entre dicho número y cero, aplicando dicho concepto y las propiedades en la resolución de problemas.

Un desafío para los docentes es presentar una enseñanza de la Matemática integrada con la historia y la cultura.

Tal como sostienen Abrate y Pochulu⁹⁵ *“Creemos que muchas veces el modo en que se enseña Matemática dificulta que se comprenda la relevancia del tema, que se entiendan los obstáculos del pasado y que se adquiera real sentido, al menos en parte, para muchos de nuestros alumnos. Enseñar contenidos matemáticos desprovistos de su historia suele acarrear el inconveniente de que pueden ser concebidos por los alumnos como algo artificioso y arbitrario de esta ciencia. La perspectiva histórica no sólo permite conocer cómo se crearon y construyeron los conceptos y las teorías que hoy manejamos, producto de un trabajo acumulativo, sino también, faculta para comparar técnicas y métodos actuales con otros que se utilizaron en el pasado. Así, el quehacer matemático se torna valioso al poner de manifiesto que un mismo problema se resolvió de maneras diferentes en distintas épocas.”*

Cuando se conocen en la historia, los obstáculos y dificultades que tuvieron los hombres alrededor de, por ejemplo, el número complejo, se admiten como más lógicas las dificultades colectivas de familiarización con tal concepto. En este nivel, su estudio se circunscribirá a su composición y a sus representaciones gráficas.

Se ampliarán y profundizarán las operaciones inversas de la potenciación de base real y exponente entero, que no pueden definirse mediante los elementos inversos. La radicación y la logaritmación surgen de los problemas que se plantean cuando se desea hallar la base o el exponente de una potencia.

En las clases se resolverán situaciones problemáticas que involucren a los números reales, principalmente radicales, seleccionando y generando diversas estrategias, estimando y verificando procedimientos y resultados; analizando la validez de los razonamientos y elaborando argumentos que los justifiquen.

Es necesario apartarse del tratamiento tradicional de los logaritmos, reducidos generalmente a una aplicación algorítmica y descontextualizada, mostrándolos sin ningún antecedente analítico. Citando nuevamente a Abrate y Pochulu⁹⁶: *“En este sentido, acordamos con Lefort (2001) pues sostiene que aunque esta introducción sea matemáticamente satisfactoria, se halla bastante lejos de ser evidente para los estudiantes y su propiedad fundamental queda oculta. Además, el problema histórico que llevó a concebir los logaritmos también estaría ausente...”*

⁹⁵ Abrate, R. y Pochulu, M. (comps). Op.cit. Cap. 6: Los logaritmos, un abordaje desde la Historia de la Matemática y las aplicaciones actuales. Ed. Universidad Nacional de Villa María. Pcia de Córdoba. 2007.p. 112.

⁹⁶ Abrate, R. y Pochulu, M. (comps). Op.cit. p.112.

Se continuará con el tratamiento continuo y equilibrado de las sucesiones numéricas, propiciado durante todo el Ciclo Básico, presentando situaciones que den lugar a ellas. Se deberán incluir las siguientes representaciones: expresiones verbales que establecen una dependencia de variable natural; tablas numéricas o primeros términos de la sucesión; representaciones gráficas, y notación simbólica o expresión del término general de una sucesión. Es importante mantener una secuenciación que, partiendo de lo intuitivo, apele a mayores niveles de razonamiento, yendo de las sucesiones lineales y afines (progresiones aritméticas) a las exponenciales (progresiones geométricas), como así también continuar el estudio de otras sucesiones y sus propiedades; tal es el caso de la sucesión de los números primos (el polinomio $p(n) = n^2 - n + 41$, que genera sólo números primos si se hace variar n desde 1 hasta 40) o la sucesión de Fibonacci.

Otra sucesión interesante es la que se plantea, como por ejemplo, a partir de la siguiente secuencia de números: 34, 17, 52, 26, 13, 40, 20, 10, 5, 16, 8, 4, 2, 1, 4, 2, 1, ..., ⁹⁷ en la que, a simple vista, parece que no existe un patrón.

Sin embargo, observada con más detenimiento, se nota que los últimos términos 4, 2, 1, se repiten (y los puntos suspensivos indican que lo siguen haciendo indefinidamente). El patrón que se representa mediante la fórmula de recurrencia es:

$$a_{n+1} = \begin{cases} 3a_n + 1 & \text{si } a_n \text{ es impar y } a_1 = 34 \text{ (número inicial)} \\ \frac{a_n}{2} & \text{si } a_n \text{ es par} \end{cases}$$

En el caso general, $a_1 = k$, es el número seleccionado inicialmente.

Lo interesante de este ejemplo es que, comenzando con cualquier número (en este caso 34) y aplicando el patrón dado, esta sucesión siempre terminará comportándose igual: caerá indefectiblemente en el ciclo 4, 2, 1. La sospecha generalizada es que esto es así y se ha comprobado su veracidad para números muy grandes con computadora. Si bien no existe ninguna demostración que lo garantice, tampoco se ha encontrado ningún contraejemplo que lo refute. Este problema se conoce como conjetura $3n + 1$.

Otros ejemplos provenientes de diversos contextos pueden ser planteados, tales como el crecimiento de las poblaciones, situaciones vinculadas con las finanzas, con la música, con la recreación ⁹⁸ o con la geometría de los fractales (triángulo o fractal de Sierpinski, copo de nieve o fractal de von Koch).

Las sucesiones tienen diversas propiedades que pueden ser analizadas con los estudiantes, pudiendo tratar a través de ellas la noción de límite y facilitando el estudio del límite de las funciones. Algunas son crecientes, ya sea en forma lineal, exponencial o de otra manera y “tienden a infinito”; otras son decrecientes y “tienden hacia algún número”. En cambio, otras

⁹⁷ El ejemplo fue tomado de la Colección en Fascículos: El mundo de la matemática. Fascículo 1: Introducción al Mundo de la Matemática. Fundación Polar y el diario Últimas Noticias. Venezuela. 2004.

⁹⁸ Se citan dos ejemplos: - la leyenda sobre la invención del juego de ajedrez: un rey, fascinado por lo interesante del juego, quiso premiar al inventor, un sacerdote hindú llamado Sessa, ofreciéndole lo que quisiera, quien le contestó que se conformaba con un grano de trigo por la primera casilla del tablero, dos por la segunda, cuatro por la tercera, ocho por la cuarta, y así doblando la cantidad hasta la casilla 64 del tablero de ajedrez; y - las Torres de Hanoi; es un juego matemático inventado en 1883 por el matemático francés François Édouard Lucas Anatole. Se trata de un juego de ocho discos de radio creciente que se apilan insertándose en una de las tres estacas de un tablero. El objetivo del juego es crear la pila en otra de las estacas siguiendo unas ciertas reglas. El problema es conocido y aparece en muchos libros de texto como introducción a la teoría de algoritmos.

siendo crecientes toman valores que no superan determinado número (se denominan sucesiones acotadas superiormente). También hay sucesiones oscilantes, por ejemplo, la de término general $(-1)^n$; las sucesiones periódicas, entre otras.

Funciones y Álgebra

Teniendo en cuenta que el mundo físico puede modelizarse a través de los conocimientos matemáticos, es necesario profundizar el estudio de las funciones. Este concepto que se viene construyendo desde años anteriores, tiene una gran aplicación, a través de las funciones algebraicas, exponenciales, logarítmicas, trigonométricas, etcétera.

Los estudiantes deberán apreciar el poder de las funciones para describir en forma simple situaciones complejas y para predecir resultados, ya que este tema es aplicado no solamente en otras ramas de la Matemática sino también en otros campos de conocimiento, como las Ciencias Sociales y Biológicas, Economía, Astronomía, Ingeniería, etc.; teniendo además una gran ingerencia en la descripción de los fenómenos físicos.

Las funciones podrán estudiarse a partir de la modelización de fenómenos del mundo real. En la naturaleza los crecimientos y los decrecimientos poblacionales (de seres humanos, de bacterias, de langostas, de tumores) tienden a comportarse, durante cierto periodo y en ciertas condiciones, como funciones exponenciales (donde el valor de la base es el número irracional e , base de los logaritmos naturales). También se manifiesta cuando se investiga la desintegración de una sustancia radioactiva o cuando se necesita establecer el interés compuesto que genera un capital determinado. La función logarítmica se aplica en la escala Richter para establecer la magnitud de un sismo, en la acústica, en la determinación del pH de una solución, etc. A su vez, las escalas logarítmicas son más ventajosas para llevar a cabo representaciones de funciones de diversas áreas, en un rango de variabilidad muy grande.

Las funciones trigonométricas se retomarán desde las razones trigonométricas tratadas en el Ciclo Básico, con situaciones problemáticas más complejas de cálculo de distancias y ángulos, involucrando la necesidad de usar fórmulas, haciendo las demostraciones de las mismas, cuando sea posible, y destacando la validez de las demostraciones geométricas siempre que sea conveniente.

Estas funciones son utilizadas actualmente para realizar modelos de fenómenos que son periódicos, al menos en forma aproximada. Por ejemplo, el día y la noche, las mareas, las fases de la luna, los latidos del corazón, el movimiento de las cuerdas de un instrumento, la luz, entre otros; resultando evidente que, para cada fenómeno, el conocimiento de la duración de un ciclo es decisivo para hacer predicciones, aun si son cambiantes. Algunas veces, esto podrá hacerse con precisión pero, en general, sólo se determinará de un modo aproximado, sobre todo en fenómenos relacionados con lo social.

Asimismo, se tratarán algunas identidades trigonométricas que ejemplifiquen relaciones entre funciones.

Es fundamental incorporar en el tratamiento del tema todos los registros en los cuales se expresa el concepto de función, entre ellos: tablas, gráficos, diagramas, fórmulas algebraicas, descripciones coloquiales, dibujos de la situación. Cada una de estas representaciones permite expresar un fenómeno de cambio (razón de cambio constante, razón de cambio variable de un intervalo a otro), y una dependencia entre variables. Los registros de mayor abstracción y, por lo tanto, más difíciles de interpretar son el gráfico y el algebraico, pero a su vez son los que permiten tener una visión general y completa de la función estudiada, tanto cualitativa como cuantitativamente (aproximada en el caso gráfico),

brindando mayor y mejor información que los registros anteriores y, al mismo tiempo, dando lugar a la caracterización de modelos.

El gráfico permite observar características tales como, variaciones y periodos constantes, crecimiento, continuidad, concavidad, máximos y mínimos, asíntotas, etc.; que también se pueden determinar desde la ecuación (cuando la misma se puede obtener a través de métodos elementales). Si bien la ecuación es más difícil de interpretar, ya que su determinación a partir del lenguaje algebraico presupone, el conocimiento de los símbolos utilizados y la interpretación a través de ellos de conceptos abstractos, se puede intuir más fácilmente con la gráfica.

Justamente, **una consideración especial merece el tratamiento del lenguaje gráfico en todos los ejes**, ya que, por un lado, con su uso cobra fuerza la conexión de ideas provenientes desde distintas temáticas; y por el otro, forma parte del lenguaje común en la mayor parte de los oficios y profesiones, donde los procesos, resultados y relaciones se presentan y analizan sobre representaciones gráficas que pueden facilitar el trabajo matemático y favorecer el aprendizaje de conceptos muy diferentes.

Por ejemplo, los patrones numéricos pueden adoptar formatos geométricos, la noción de equivalencia de superficies puede ejemplificarse mediante formas distintas de áreas constantes realizadas en papel cuadriculado, las formas geométricas son posibles de representar mediante dibujos en diferentes sistemas, etcétera.

Crear diferentes imágenes o representaciones, físicas o mentales, que den significado a los conceptos matemáticos, es un paso imprescindible para la construcción de los mismos.

El estudiante debe distinguir la función de sus representaciones, y en este sentido, dicha diferenciación se favorece con actividades de articulación entre registros (verbal - algebraico; gráfico - algebraico; tabla - algebraico; gráfico - dibujo; gráfico - verbal), intentando combinar los mismos, ya que no es igual el grado de dificultad observada en el pasaje de unos a otros.

Aun cuando las calculadoras graficadoras y computadoras están simplificando el problema de graficar, se sugiere que los estudiantes desarrollen una apreciación global e intuitiva del comportamiento de las funciones y sus propiedades, ya sea a partir de la lectura como de la confección de sus gráficos y de sus expresiones analíticas. En base a los datos, con la información que extraigan, podrán anticipar en cada caso las características, tanto del gráfico como de su ecuación.

Dado que los modelos matemáticos (gráficos o algebraicos) no suelen describir con total exactitud los fenómenos del mundo real, es necesario discutir los errores de observación, las fórmulas incorrectas, las influencias incontrolables, los rangos de aplicación inapropiados, como motivos posibles de modelos incorrectos, hasta arribar al hecho evidente de que el mundo no actúa tan simplemente como lo admite la Matemática.

Los conceptos de límite, continuidad y derivada, trabajados sobre ejemplos de funciones elementales, proveerán un enfoque analítico que complementará el estudio de los gráficos.

El estudio del límite de una función es importante para el desarrollo del cálculo y necesario para la construcción de conceptos como continuidad, derivada o cálculo integral. Su enseñanza supone un gran desafío por las dificultades que trae aparejadas, ya que en él se encuentran implicados procesos, tales como la abstracción, el análisis y la demostración.

Existe una tendencia a la enseñanza del cálculo a través de un abordaje algorítmico y algebraico, realizando una presentación mecánica del concepto de límite, sin tener en cuenta

un acercamiento intuitivo o geométrico. A su vez, se utilizan las representaciones gráficas pero de manera limitada, y sin considerarlas un apoyo para los procesos algebraicos.

En contraposición, para lograr la comprensión de un concepto como éste, se deberá apelar a la interpretación, el planteo y la resolución de problemas específicos, utilizando distintos medios de representación como gráficas, dibujos, tablas, fórmulas, lenguaje coloquial, entre otros; y haciendo articulaciones entre esos registros.

La resolución de situaciones donde se integren distintas representaciones generará en los estudiantes conflictos cognitivos y disequilibrios, en pos de superar los obstáculos que se presentan en la enseñanza del límite.

Debido a la distancia entre una concepción intuitiva de los límites como la que se está proponiendo, y su definición formal, se piensa que esta última no es adecuada en esta etapa de la escolaridad. Por lo tanto, se reitera que es primordial la presentación intuitiva, ilustrada con ejemplos, acompañada de representaciones gráficas y utilizadas como herramienta para la resolución de problemas.

La derivada es uno de los conceptos más importantes del cálculo diferencial, ya que a través de ella se interpreta la forma y rapidez con que se producen los cambios, y tiene distintas aplicaciones que incluyen el trazado de curvas y la optimización de funciones.

Precisamente, el estudio de la variación lleva a construir el concepto de derivada. Su desarrollo como tasa de variación o razón de cambio tiene numerosas aplicaciones, siendo la más trabajada y simple la velocidad, razón de cambio del desplazamiento con respecto al tiempo. A su vez, hay otros ejemplos en diversas ramas del conocimiento (Ciencias Naturales, Ingeniería, Ciencias Sociales, entre otras) y resulta importante poder describir y medir estos cambios a través de modelos matemáticos. Por ejemplo:

- el crecimiento de las plantas en función del tiempo (puede permanecer estacionario y luego volver a crecer);
- la población de un país varía con el correr del tiempo;
- la concentración de un reactivo con respecto al tiempo (velocidad de reacción);
- la población de una colonia de bacterias con respecto al tiempo;
- el consumo de energía eléctrica en una ciudad en función del tiempo (aumentos o disminuciones repentinas).

Los mismos muestran que existen variaciones de las cantidades que se relacionan y es valioso medirlas y expresarlas a través de números, pues son los que permiten extraer conclusiones. Todas estas razones de cambio se pueden interpretar como pendientes de rectas tangentes, dando así un significado adicional a la solución del problema, ya que de esta manera se están resolviendo implícitamente una gran variedad de problemas en la ciencia y en la ingeniería.

Estos cambios que ocurren en la naturaleza o en la sociedad, tienen distintos comportamientos (algunos ocurren uniformemente y otros cambian a cada instante). En otros fenómenos, los cambios son complejos, como el del movimiento de los electrones o de las moléculas. Justamente, una de las funciones del cálculo consiste en encontrar las leyes que describen esos cambios para poder así medirlos y predecirlos.

En la gran mayoría de los fenómenos físicos, por ejemplo, los cambios son continuos, no suceden a "saltos", y si la velocidad de los cambios o razón de cambio media es constante, calcularla para cualquier intervalo permite saber lo que sucede en un instante cualquiera. Pero

si el fenómeno no ocurre de la manera descripta, no alcanzará con calcular la razón de cambio promedio, sino que será necesario introducir el concepto de razón de cambio instantánea, avanzando de esta manera hacia el concepto de derivada, con la adquisición por parte de los estudiantes de un significado previo y concreto.

Lo expuesto conduce a la idea de que debería interpretarse el concepto de derivada en diferentes ámbitos, como la geometría y la física, y utilizar la información que ésta provee sobre la función en la resolución de problemas que involucren, por ejemplo, el cálculo de la pendiente de rectas tangentes y normales a una curva en un punto, la velocidad de un móvil, las tasas de cambio relativas e instantáneas; advirtiendo también el poder de esta herramienta para el análisis del comportamiento de las variables involucradas y, por lo tanto, el potencial descriptivo de la misma en problemas concretos.

La aplicación de métodos, definiciones y reglas en forma rutinaria, sin la comprensión de lo que se hace y reproduciendo pasos de memoria más que de manera significativa, obviamente no ayuda a la comprensión de este concepto.

De allí que se propone la introducción intuitiva de la derivada, haciendo referencia a sus aplicaciones y donde el rigor matemático no sea el centro de la propuesta de enseñanza. El propósito es, en definitiva, la comprensión de los estudiantes de la relación que existe entre la función y su derivada, y la toma decisiones a partir de la interpretación de ambas.

Al carácter instrumental de estos conceptos se suma el carácter formativo de los métodos de análisis, y la presentación del desarrollo histórico de dichos conceptos, que puede brindar un marco adecuado para avanzar en la comprensión de los mismos.

En el Ciclo Básico, se ha introducido el cálculo literal, a través de la manipulación de expresiones algebraicas generales de distinto grado y el pasaje de un lenguaje a otro, según las reglas de dicho cálculo. Se han resuelto ecuaciones, inecuaciones y sistemas de ecuaciones y de inecuaciones de primer grado con dos incógnitas y ecuaciones de segundo grado con una incógnita. Se han tratado expresiones de uso frecuente y algunas factorizaciones. Las ecuaciones se han formulado, o bien directamente en el marco algebraico o como resultado de traducir en ecuaciones, sencillos problemas de geometría, de medición, de la vida cotidiana u otros.

En esta nueva etapa, el estudio versa en el marco algebraico, sobre la factorización y el desarrollo de funciones polinómicas (potenciales del tipo $f(x) = x^2$, $g(x) = x^3$, $h(x) = x^4$, $j(x) = x^5$ y aquellas con coeficiente -1) y racionales (en particular la función de proporcionalidad inversa $f(x) = k/x$, $k \in \mathbb{R}$ constante y $k \neq 0$). Se estudian las relaciones entre las formas de escritura y las situaciones que se manipulan, como la búsqueda de valores de anulación de un polinomio (raíces) o la resolución de ecuaciones. En el marco gráfico, el estudio aborda la representación de las funciones polinómicas y racionales usando algunas de sus propiedades.

Se procurará elaborar situaciones cuya resolución implique, en principio, coordinar temas que se enseñaban tradicionalmente en forma separada pero que, desde el punto de vista matemático, sostienen relaciones de significado.

Aquí la escritura factorizada y la escritura desarrollada facilitan el acceso a las diferentes propiedades de los polinomios. En los problemas intervienen los objetos de estudio como herramientas adaptadas para resolverlos, lo que conduce a una ampliación del campo matemático. Se hace particularmente importante interactuar y no yuxtaponer los estudios realizados en los marcos algebraico y gráfico.

Se concibe el aprendizaje del cálculo algebraico como el equilibrio entre la construcción del significado y el manejo técnico de los algoritmos.

Asimismo, las interconexiones entre diferentes marcos (algebraico, geométrico, aritmético, etc.) o los cambios de punto de vista o de registro⁹⁹ al interior de un marco, realizados para avanzar en un problema, son medios a través de los cuales se manifiesta el pensamiento. Ellos ofrecen la oportunidad de controlar ideas, de indagar las coherencias y controlar los resultados. Sin embargo, poner en práctica estos procedimientos no se logra espontáneamente, sino que se necesita una genuina intención de promoverlos.

Las desigualdades desempeñan un importante papel en diversos problemas de Matemática, entre ellos, la búsqueda de máximos y mínimos (problemas de optimización). Por otra parte, las inecuaciones son el fundamento de un aspecto de la Matemática denominado programación lineal; el cual forma parte de un conjunto de técnicas que intentan obtener el mayor beneficio posible en sistemas económicos, sociales y tecnológicos, optimizando, es decir, minimizando los costos o maximizando los beneficios; y cuyo funcionamiento se puede describir matemáticamente de modo adecuado.

Álgebra y Geometría

La enseñanza de la geometría debe atender a la sistematización de la representación espacial en coordenadas, a profundizar las relaciones entre clases de figuras y de cuerpos, a mejorar la visualización (incluyendo tanto la formación y el trabajo con imágenes mentales como las distintas maneras de representarlas), y a aplicar ideas geométricas para describir fenómenos naturales, físicos y sociales.

Una buena enseñanza de la geometría es la que brinda la oportunidad al estudiante de trabajar perceptual y lógicamente, haciéndolo evolucionar desde un nivel globalizador e intuitivo, en el que ve los objetos como totalidades, a un nivel de análisis de sus propiedades y relaciones, estimulándolo a rigorizar sus representaciones, su lenguaje, sus inferencias y sus deducciones. Es importante discutir en clase el rol de los ejemplos, los contraejemplos, las definiciones, la inducción, la prueba visual, y promover el uso de la deducción en cadenas lógicas sencillas, planteando su valor y diferenciando los elementos (axiomas, definiciones y teoremas) que constituyen las teorías matemáticas.

La comprensión correcta de las nociones espaciales y geométricas posibilitará que el estudiante use modelos geométricos que le permitan resolver problemas provenientes de la vida cotidiana, de otras ramas de la Matemática o de otros contextos disciplinares. Por ejemplo: la representación de fuerzas mediante vectores, la estructura de compuestos químicos mediante poliedros, la trayectoria de partículas mediante curvas, los datos estadísticos mediante gráficos con formas geométricas o en coordenadas, etcétera.

En un aprendizaje dinámico de la Geometría, a través de sus relaciones con los otros espacios curriculares y con las propias ramas de la Matemática, los conceptos deben aparecer y reaparecer, traducirse en diversos lenguajes y tener representaciones plurales, ya que sólo por esta vía cabe esperar una consolidación conceptual.

La trigonometría se presentará como una herramienta útil para resolver problemas del mundo real que impliquen el cálculo de distancias y ángulos (inclinaciones, alturas inaccesibles, etc.), la resolución de triángulos, el cálculo de alturas de un triángulo, áreas, etc., mostrando la conexión entre la geometría y el álgebra.

⁹⁹ El registro es un medio de expresión o de representación, y se caracteriza por su sistema semiótico, es decir, por sus signos propios y la manera en que estos se organizan.

Asimismo se ampliará esta conexión al resolver problemas que involucren las coordenadas de puntos y de vectores en un sistema de referencia; utilizándolos para caracterizar rectas y definiendo las curvas del plano, como conjuntos de puntos que cumplen cierta propiedad o como cortes de una superficie cónica con planos de distinta inclinación.

En la actualidad, el estudio de los vectores ayuda a representar y comprender numerosos fenómenos del mundo físico, por ejemplo, desplazamientos, velocidades, fuerzas, etc. A partir de allí se podrá investigar la suma de vectores y multiplicación por un escalar, desde el punto de vista geométrico y algebraico, y comprobar sus aplicaciones en la resolución de problemas variados, como por ejemplo, cuantificar los efectos del viento en la ruta de un avión o de un barco, en planificaciones económicas, en la teoría en la que se basa un electrocardiograma, etcétera.

En otras palabras, los vectores son un modelo matemático adecuado para representar fenómenos diversos. La posibilidad de representarlos en un sistema de coordenadas cartesianas, permite resolver variados problemas geométricos y físicos desde un nuevo punto de vista.

Las operaciones entre magnitudes vectoriales (el cálculo de velocidades y las fuerzas resultantes, la búsqueda del estado de equilibrio, el cálculo del trabajo realizado al mover un cuerpo), pueden interpretarse matemáticamente a partir de las operaciones entre los vectores que las representan. Asimismo, el producto de un vector por un número permitirá describir situaciones relacionadas, por ejemplo, con las traslaciones de vectores en una misma dirección o con la determinación de fuerzas con la misma recta de aplicación.

Se propone retomar de años anteriores el estudio de la circunferencia y de la parábola, dado que las distintas miradas y representaciones ayudarán a la formación del concepto, con el propósito de que los estudiantes puedan trabajar indistintamente con diferentes representaciones de un mismo objeto, según las necesidades.

Es importante tener en cuenta que el tratamiento de estos temas, sobre todo de aquéllos que se desarrollen en el espacio (rectas, planos, vectores, cónicas), no necesariamente debe tener un inicio algebraico (mediante las ecuaciones), sino involucrar un trabajo experimental con variados recursos o elementos concretos (lápices, cajas, papeles, alambres, instrumentos geométricos, etc.) que permitan la materialización de diversas situaciones y mejoren el análisis de su comportamiento.

La computadora, haciendo uso de los software educativos, la fotografía, el retroproyector y las fotocopadoras pueden brindar al estudiante ricas experiencias para el desarrollo de la visualización y la exploración de conceptos geométricos (perspectiva, proyecciones, transformaciones del plano y del espacio, etc.), sin sustituir completamente, como ya se anticipara, su experiencia directa con objetos materiales, el dibujo, las construcciones y el uso de los instrumentos de geometría.

Estadística y Probabilidad

Retomando la enseñanza del eje en este ciclo, el propósito fundamental es profundizar, ampliar y sistematizar los saberes que ya han sido trabajados en cursos anteriores. Como afirman Steimbring y von Harten (1982), citado por Díaz Godino¹⁰⁰ *"la formación estocástica (síntesis de la probabilidad y la estadística), en la escuela, debe vincular: lo estocástico*

¹⁰⁰ Díaz Godino, J. y otros. 1996. Azar y Probabilidad. Nº 27. España. Ed. Síntesis. p. 29.

como la lógica de la incertidumbre, la matemática de los fenómenos de masas, la teoría de la decisión y la estadística como tecnología de la transformación de los datos en información significativa.”

Dado el carácter determinista de la enseñanza de la Matemática y frente a la necesidad de mostrar al estudiante una imagen más equilibrada de la realidad, en la que muchos problemas son inciertos y poco definidos, una mención especial merece la formación del pensamiento estadístico y probabilístico. Es importante que en los años de escolaridad se enseñe a los estudiantes a distinguir grados de incertidumbre y a comparar sus predicciones con lo que realmente sucede; dado que, si bien las leyes del azar son aproximadas, es posible hacer predicciones frente a fenómenos que no pueden medirse con una precisión absoluta. Por eso, en este eje se debe incluir el estudio matemático de los fenómenos aleatorios porque el azar está presente en nuestro entorno y los estudiantes deben aprender a manejarse con él, lo que implica una manera diferente de pensar y encarar las situaciones que se le presentan.

El estudiante, ante un conjunto de datos, deberá organizarlos, reconocer los distintos tipos de variables que intervienen, realizar el análisis de los mismos a partir de los gráficos y de los parámetros de posición y dispersión, obtener conclusiones y formular hipótesis que luego podrán ser corroboradas o rechazadas.

Las representaciones gráficas (en especial los histogramas) y el análisis de los parámetros estadísticos ya citados, le permitirán apreciar globalmente el comportamiento del conjunto de datos, interpolar y extrapolar, cuidando que se mantengan las condiciones del problema, y así poder deducir consecuencias. A causa de que la distribución de datos a partir de fenómenos del mundo real puede aproximarse a una curva normal, se debería procurar que los estudiantes se familiarizaran con alguna de las propiedades y usos de esta gráfica.

La distribución normal describe los fenómenos que, aun teniendo rasgos propios, presentan una esencia común, resultado de la acción de muchos factores y variables independientes, cuyo mutuo trabajo corrige y anula los resultados extremos preponderando los términos medios, es decir, los individuos sin caracteres sobresalientes. Entre las muchas variables que se distribuyen normalmente se pueden citar: caracteres morfológicos de individuos (personas, animales y plantas) de una misma raza; caracteres fisiológicos (por ejemplo, el efecto de una misma dosis de remedio o de una misma cantidad de abono); caracteres sociológicos (el consumo de ciertos tipos de productos por individuos de un mismo grupo humano); caracteres psicológicos (grado de adaptación a un medio); caracteres físicos (resistencia a la rotura de piezas), etcétera.

Asimismo, se ha de dedicar un tiempo especial al análisis de la información estadística que brindan, por ejemplo, los medios de comunicación, con el fin de aprender a discriminar los usos correctos e incorrectos de la misma (promedio, representatividad de la muestra, extrapolaciones incorrectas, percepciones influidas por la selección de escalas de medición en las representaciones), lo apropiado o no de ciertas medidas para la interpretación del problema dado, y la representatividad de las muestras (en ejemplos concretos).

La utilización de los recursos informáticos será de gran ayuda en el tratamiento de este eje priorizando el análisis sobre los cálculos estadísticos, y agilizando, además, la realización de las representaciones gráficas.

En estos años de la escolaridad es importante que los estudiantes puedan ligar su quehacer estadístico, no sólo a situaciones de la vida cotidiana, sino también a problemas específicos de otras áreas de conocimiento, como Sociales, Naturales, Economía, etc.; y que seguramente, estarán formando parte de los espacios curriculares específicos de cada Orientación. De tal

forma, se propicia la articulación entre este espacio común de la formación con la Orientación, abordando aquellos problemas que requieran un tratamiento estadístico.

Los propósitos de cada una de las Orientaciones del Ciclo Orientado pueden ser un referente válido a la hora de decidir, no solamente los saberes a desarrollar y los procedimientos cognitivos que se ponen en juego, sino también la selección de las estrategias de enseñanza que comprometan a los estudiantes y den lugar a aprendizajes basados en la transferencia de saberes a situaciones problemáticas efectivas. Es así como, por ejemplo, los proyectos de trabajo suelen ser una alternativa que viabiliza la integración que se propicia, y en los que se aúnan esfuerzos de los diferentes espacios curriculares para abordar conjuntamente un tema.

Se agregarán otras reflexiones relacionadas con la Estadística, en las Consideraciones de la Matemática en las distintas Orientaciones.

La enseñanza de la Probabilidad tiene como propósito trabajar con los estudiantes los conceptos de azar, posibilidad, grados de probabilidad e imparcialidad. Mediante situaciones de juego, experimentales o usando modelos de simulación, el estudiante podrá explorar las relaciones entre la probabilidad empírica o estadística y la teórica, y aprender a valorarla para la toma de decisiones. También, mediante problemas, captará la idea de eventos independientes y dependientes y sus relaciones con eventos compuestos y de probabilidad condicionada.

La finalidad es que adviertan que los fenómenos aleatorios están regidos por leyes bien precisas y no son, después de todo, tan caprichosos como parecen a primera vista. Los problemas de Probabilidad en el esquema clásico muestran además, la conveniencia de disponer de métodos de conteo más potentes. Los procedimientos que colaboran al recuento de objetos (diagrama de árbol, tablas de frecuencias o de contingencias) y las maneras de combinarlos y agruparlos (permutaciones, variaciones y combinaciones) pueden ser trabajados sin entrar en definiciones formales, sino a partir de ejemplos que les permitan hallar regularidades y elaborar fórmulas.

3.1. Consideraciones de la Matemática en las distintas Orientaciones

Se espera que, al planificar el espacio curricular de Matemática, se tenga en cuenta la Orientación, ya que en esta instancia se toman decisiones en cuanto a la selección de contenidos y la organización de los mismos; y se diseñan secuencias didácticas escogiendo problemas, actividades, ejemplos y materiales.

Ciencias Naturales

El espacio disciplinar de Matemática incluye el tratamiento de contenidos referidos a aspectos analíticos, algebraicos, geométricos, estadísticos, para la modelización de situaciones del mundo real y el tratamiento de la información. Se espera que de esta manera se fortalezcan procedimientos, tales como la resolución de problemas, el desarrollo del razonamiento y la elaboración de preguntas, entre otros; que posibilitarán que el estudiante entre en contacto con aspectos importantes del trabajo científico.

Estos contenidos matemáticos incorporados en la enseñanza, constituyen herramientas fundamentales para el tratamiento de los datos experimentales y la utilización de modelos formales.

La Orientación debiera aportar temas de interés para los estudiantes, con una relevancia distinta de otros posibles, desarrollando así contenidos matemáticos cargados de significado y

construidos en procesos dinámicos de aprendizaje. Resultan de gran actualidad temas particulares como el agua, el aire, la contaminación, el medio ambiente, el planeta, entre otros.

El análisis funcional gráfico cualitativo ayudará a analizar y describir fenómenos dados en forma verbal y, recíprocamente, permitirá analizar características de ciertos fenómenos a partir de las gráficas que los representan. Por ejemplo, la realización de gráficas cartesianas del volumen de un líquido, que se introduce en distintos recipientes, en función de la altura que va alcanzando el mismo a medida que se van llenando ($v = f(h)$); la realización de gráficas clínicas: evolución de la temperatura corporal de un enfermo en función del tiempo ($t = f(T)$), la cantidad de litros de sangre que bombea el corazón hacia la aorta por minuto (gasto cardíaco en función de la presión auricular); la variación de la actividad enzimática (fosforilasa y sintasa) en el hígado al suministrar glucosa en el flujo sanguíneo¹⁰¹, entre otros.

Otros aportes temáticos de la Matemática a la Orientación son:

- la función exponencial, que en la naturaleza se manifiesta en los crecimientos y los decrecimientos poblacionales (de seres humanos, de bacterias, de langostas, de tumores), durante un cierto periodo y en ciertas condiciones (donde el valor de la base es el número irracional e , base de los logaritmos naturales); también cuando se investiga la desintegración de una sustancia radioactiva o cuando se necesita establecer el interés continuo que genera un capital determinado.
- las ecuaciones exponenciales podrían surgir como necesidad para calcular el tiempo transcurrido desde que se inició un cultivo, conociendo el número inicial y final de amebas sabiendo que se duplican por bipartición cada día;
- la función logarítmica, que se aplica en la escala Richter para establecer la magnitud de un sismo, en la determinación del pH de una solución, entre otros;
- las funciones trigonométricas, muy utilizadas para analizar fenómenos periódicos, tales como: movimientos ondulatorios, corriente eléctrica alterna, cuerdas vibrantes, oscilaciones de péndulos, movimiento periódico de los planetas, ciclos biológicos, etcétera;
- las relaciones y ecuaciones trigonométricas, que conducen a desarrollar procesos más específicos de pensamiento;
- los vectores son un modelo matemático adecuado para representar fenómenos diversos. Con su representación en un sistema de coordenadas cartesianas, se resuelven variados problemas geométricos y físicos;

Las operaciones entre magnitudes vectoriales (el cálculo de velocidades y las fuerzas resultantes, la búsqueda del estado de equilibrio, el cálculo del trabajo realizado al mover un cuerpo), pueden interpretarse matemáticamente a partir de las operaciones entre los vectores que las representan. El producto de un vector por un número permitirá describir situaciones relacionadas, por ejemplo, con las traslaciones de vectores en una misma dirección o con la determinación de fuerzas con la misma recta de aplicación.

Asimismo, algunos procesos de cambio, como el crecimiento poblacional y la optimización (cálculo de máximos y mínimos) pueden relacionarse con la noción de derivada, interpretada como pendiente de la tangente a la gráfica, constituyendo otra herramienta eficaz para resolver situaciones relacionadas con la Orientación.

¹⁰¹ Los ejemplos fueron tomados del libro: Conexiones matemáticas. Ortega, T. 2005. Barcelona. Editorial GRAÓ. pp. 103 -112

Por otra parte, la Estadística y la Probabilidad aportarán herramientas para el desarrollo de proyectos propios de la Orientación o del espacio curricular de Matemática en relación con la misma.

No solamente se estudiarán fenómenos de difícil cuantificación, a través de la recolección y organización de datos, la identificación de las variables intervinientes, el análisis de las mismas a partir de los gráficos y de los parámetros de posición y dispersión, la elaboración de conclusiones y formulación de hipótesis; sino también, se ha de dedicar un tiempo especial al análisis de la información estadística obtenida de diferentes fuentes. Este análisis apuntará a discriminar los usos correctos e incorrectos de dicha información (promedio, extrapolaciones incorrectas, percepciones influidas por la selección de escalas de medición en las representaciones), lo apropiado o no de ciertas medidas para la interpretación del problema dado y la representatividad de las muestras (en ejemplos concretos).

La utilización de los recursos informáticos será de gran ayuda en el tratamiento de cada uno de los ejes. En particular, con su uso en la Estadística se priorizará el análisis sobre los cálculos estadísticos y, además, se agilizará la realización de las representaciones gráficas.

Comunicación

La Matemática ha ido ampliando y diversificando su objetivo y perspectiva en las últimas décadas. Si tradicionalmente era considerada imprescindible en las llamadas carreras científicas y técnicas, su lenguaje y su método se han revelado como sumamente eficaces en el tratamiento, explicación y comunicación de los más diversos fenómenos y aspectos de la realidad social. Por lo tanto, las razones de su enseñanza en la escuela exceden ya el objetivo de contribuir al desarrollo personal y la capacitación instrumental individual de los estudiantes. Saber pensar y comunicarse matemáticamente constituye hoy una necesidad social que debe ser atendida en la escuela, para logren su inserción real y autónoma en la sociedad en que viven.

Por lo expuesto, resulta conveniente que los estudiantes de esta Orientación adquieran un buen dominio de determinadas destrezas y expresiones matemáticas.

El espacio disciplinar de Matemática incluye el tratamiento de contenidos referidos a aspectos analíticos, algebraicos, geométricos, estadísticos, para la modelización de situaciones del mundo real y el tratamiento de la información. De esta manera se apunta a fortalecer la resolución de problemas, el desarrollo del razonamiento, la transferencia de conocimientos y la interpretación crítica de todo tipo de información que aparece en los medios de comunicación. Además, estableciendo conexiones entre las diferentes formas de representación (concretas, gráficas, simbólicas, verbales y mentales de conceptos y relaciones matemáticas), se logra coherencia y precisión en las exposiciones, ya que la comunicación de ideas contribuye a clarificar, agudizar y consolidar el razonamiento, y conlleva, la necesidad de precisar el vocabulario y compartir definiciones para evitar la ambigüedad que existe en el lenguaje común.

Estos contenidos matemáticos incorporados en la enseñanza de la Matemática, constituyen herramientas fundamentales para el tratamiento de los datos experimentales y la utilización de modelos formales.

La Orientación debiera aportar temas de interés para los estudiantes, con una relevancia distinta de otros posibles, desarrollando así contenidos matemáticos cargados de significado y contruidos en procesos dinámicos de aprendizaje, como los del eje de Estadística y la Probabilidad.

Asimismo, no solamente se estudiarán fenómenos de difícil cuantificación, a través de la recolección y organización de datos, la identificación de las variables intervinientes, el análisis de las mismas a partir de los gráficos y de los parámetros de posición y dispersión, la elaboración de conclusiones y formulación de hipótesis; sino también, se ha de dedicar un tiempo especial al análisis de la información estadística obtenida de diferentes fuentes. Este análisis apuntará a discriminar los usos correctos e incorrectos de dicha información (promedio, extrapolaciones incorrectas, percepciones influidas por la selección de escalas de medición en las representaciones), lo apropiado o no de ciertas medidas para la interpretación del problema dado y la representatividad de las muestras (en ejemplos concretos).

La utilización de los recursos informáticos será de gran ayuda en el tratamiento de cada uno de los ejes. En particular, con su uso en la Estadística se priorizará el análisis sobre los cálculos estadísticos, y además, se agilizará la realización de las representaciones gráficas.

Otro recurso a tener en cuenta es el diario que, en muchas ocasiones, es una fuente inagotable de datos que permiten formular tareas para los estudiantes. Si se seleccionan textos que tengan un alto interés social y que contengan una carga de Matemática adecuada, se dotará de una significación especial a los contenidos matemáticos que se traten y, si el texto es rico en contenidos matemáticos, se pueden elaborar propuestas interesantes.

Las tablas numéricas son otro recurso que se puede localizar en un diario. Constituyen un sistema de representación que se destaca por su sencillez, su capacidad de síntesis y por el ordenamiento de los datos que contienen. Las mismas dan cuenta de situaciones de horarios, estadística, contabilidad, bases de datos, hojas de cálculo, informes, etcétera.

Economía y Administración

El espacio disciplinar de Matemática incluye el tratamiento de contenidos referidos a aspectos analíticos, algebraicos, geométricos, estadísticos, para la modelización de situaciones del mundo real y el tratamiento de la información, esperando que así se fortalezcan la resolución de problemas, el desarrollo del razonamiento, la transferencia de conocimientos y la interpretación crítica de todo tipo de información que aparece en los medios de comunicación.

Estos contenidos matemáticos incorporados en la enseñanza, constituyen herramientas fundamentales para el tratamiento de los datos experimentales y la utilización de modelos formales.

La Orientación debiera aportar temas de interés para los estudiantes, con una relevancia distinta de otros posibles, desarrollando así contenidos matemáticos cargados de significado y contruidos en procesos dinámicos de aprendizaje.

Otros aportes temáticos de la Matemática a la Orientación son:

- las ecuaciones exponenciales podrían surgir como necesidad al calcular el tiempo transcurrido desde que se colocó un determinado capital a interés compuesto, conociendo el capital final.
- el tratamiento de las sucesiones utilizadas para el cálculo financiero, asociadas al límite, y los contenidos de probabilidad relacionados con ensayos repetidos.
- el concepto de derivada, fundamental a la hora de medir la rapidez de cambio de la función costo con respecto a la cantidad de artículos producidos, aplicable también en los problemas de optimización (cálculo de máximo rendimiento y mínimo costo). A su vez, los economistas estudian los ingresos, gastos y utilidades marginales, que son las derivadas de sus respectivas funciones.

La Estadística y la Probabilidad aportarán herramientas para el desarrollo de proyectos propios de la Orientación o del espacio curricular de Matemática en relación con la misma.

Asimismo, no solamente se estudiarán fenómenos de difícil cuantificación, a través de la recolección y organización de datos, la identificación de las variables intervinientes, el análisis de las mismas a partir de los gráficos y de los parámetros de posición y dispersión, la elaboración de conclusiones y formulación de hipótesis; sino también, se ha de dedicar un tiempo especial al análisis de la información estadística obtenida de diferentes fuentes. Este análisis apuntará a discriminar los usos correctos e incorrectos de dicha información (promedio, extrapolaciones incorrectas, percepciones influidas por la selección de escalas de medición en las representaciones), lo apropiado o no de ciertas medidas para la interpretación del problema dado y la representatividad de las muestras (en ejemplos concretos).

La utilización de los recursos informáticos será de gran ayuda en el tratamiento de cada uno de los ejes. En particular, con su uso en la Estadística se priorizará el análisis sobre los cálculos estadísticos y, además, se agilizará la realización de las representaciones gráficas.

Ciencias Sociales

La Matemática ha ido ampliando y diversificando su objetivo y perspectiva en las últimas décadas. Si tradicionalmente eran consideradas imprescindibles en las llamadas carreras científicas y técnicas, su lenguaje y su método se han revelado como sumamente eficaces en el tratamiento, explicación y comunicación de los más diversos fenómenos y aspectos de la realidad social. Por lo tanto, las razones de su enseñanza en la escuela exceden ya el objetivo de contribuir al desarrollo personal y la capacitación instrumental individual de los estudiantes. Saber pensar y comunicarse matemáticamente constituye hoy una necesidad social que debe ser atendida en la escuela para logren su inserción real y autónoma en la sociedad en que viven.

Por lo expuesto, resulta conveniente que los estudiantes de esta Orientación adquieran un buen dominio de determinadas destrezas y expresiones matemáticas.

La Orientación debiera aportar temas de interés para los estudiantes, con una relevancia distinta de otros posibles, desarrollando así contenidos matemáticos cargados de significado y contruidos en procesos dinámicos de aprendizaje. Por ejemplo, en geometría, es posible realizar análisis de tipo cuantitativo (con el uso de coordenadas) o figurativo (con la construcción de maquetas de topografía, determinando desniveles, cortes, etc.).

El espacio disciplinar de Matemática incluye el tratamiento de contenidos referidos a aspectos analíticos, algebraicos, geométricos, estadísticos, para la modelización de situaciones del mundo real y el tratamiento de la información. De esta manera se apunta a fortalecer la resolución de problemas, el desarrollo del razonamiento, la transferencia de conocimientos y la interpretación crítica de todo tipo de información que aparece en los medios de comunicación. Además, estableciendo conexiones entre las diferentes formas de representación (concretas, gráficas, simbólicas, verbales y mentales de conceptos y relaciones matemáticas), se logra coherencia y precisión en las exposiciones, ya que la comunicación de ideas contribuye a clarificar, agudizar y consolidar el razonamiento, y conlleva, la necesidad de precisar el vocabulario y compartir definiciones para evitar la ambigüedad que existe en el lenguaje común.

Estos contenidos matemáticos incorporados en la enseñanza, constituyen herramientas fundamentales para el tratamiento de los datos experimentales y la utilización de modelos formales.

Algunos aportes temáticos de la Matemática a la Orientación son:

- la función exponencial, que se manifiesta cuando se quiere datar una lengua cuya historia no está documentada, como ocurre con la mayoría de las lenguas que hablan los indígenas, o bien, asociada a situaciones específicas de demografía y población.
- las funciones trigonométricas, utilizadas actualmente para realizar modelos de fenómenos que son periódicos, al menos en forma aproximada. Por ejemplo, el día y la noche, las mareas, las fases de la luna, los latidos del corazón, el movimiento de las cuerdas de un instrumento, la luz, entre otros; resultando evidente que, para cada fenómeno, el conocimiento de la duración de un ciclo es decisivo para hacer predicciones, aun si son cambiantes. Algunas veces, esto podrá hacerse con precisión pero, en general, sólo se determinará de un modo aproximado, sobre todo en fenómenos relacionados con lo social.
- algunos procesos de cambio, como el crecimiento poblacional y la optimización (cálculo de máximos y mínimos) pueden relacionarse con la noción de derivada, interpretada como pendiente de la tangente a la gráfica, constituyendo otra herramienta eficaz para resolver situaciones relacionadas con la Orientación.
- la noción de límite, aporta la idea de que el comportamiento en un punto debe ser similar a lo que ocurre en los puntos cercanos a él, a diferencia de lo que sucede en otros contextos (por ejemplo "límite de velocidad" vehicular permitido, "límite de tolerancia" acústica y sus implicancias sociales), en los cuales se entiende como un tope a partir del cual ocurre algo diferente.

La Estadística y la Probabilidad aportarán herramientas para el desarrollo de proyectos propios de la Orientación o del espacio curricular de Matemática en relación con la misma.

Asimismo, no solamente se estudiarán fenómenos de difícil cuantificación, a través de la recolección y organización de datos, la identificación de las variables intervinientes, el análisis de las mismas a partir de los gráficos y de los parámetros de posición y dispersión, la elaboración de conclusiones y formulación de hipótesis; sino también, se ha de dedicar un tiempo especial al análisis de la información estadística obtenida de diferentes fuentes. Este análisis apuntará a discriminar los usos correctos e incorrectos de dicha información (promedio, extrapolaciones incorrectas, percepciones influidas por la selección de escalas de medición en las representaciones), lo apropiado o no de ciertas medidas para la interpretación del problema dado y la representatividad de las muestras (en ejemplos concretos).

La utilización de los recursos informáticos será de gran ayuda en el tratamiento de cada uno de los ejes. En particular, con su uso en la Estadística se priorizará el análisis sobre los cálculos estadísticos, y además, se agilizará la realización de las representaciones gráficas.

Otro recurso a tener en cuenta es el diario que, en muchas ocasiones, es una fuente inagotable de datos que permiten formular tareas para los estudiantes. Si se seleccionan textos que tengan un alto interés social y que contengan una carga de Matemática adecuada, se dotará de una significación especial a los contenidos matemáticos que se traten y, si el texto es rico en contenidos matemáticos, se pueden elaborar propuestas interesantes.

Las tablas numéricas que se pueden localizar en un diario, constituyen un sistema de representación que se destaca por su sencillez, su capacidad de síntesis y por el ordenamiento de los datos que contienen. Las mismas dan cuenta de situaciones de horarios, estadística, contabilidad, bases de datos, hojas de cálculo, informes, etcétera.

3.2. CUADROS de Contenidos y Recomendaciones para la enseñanza

Eje: ACTITUDES EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA	
En relación con la propia persona	- Autonomía en su desempeño integral. - Confianza en su posibilidad de plantear y resolver problemas. - Seguridad en la defensa de argumentos y flexibilidad para modificarlos. - Sentido crítico sobre las estrategias usadas y los resultados obtenidos. - Disciplina, esfuerzo y perseverancia en la búsqueda de soluciones a los problemas. - Tolerancia frente a los errores y logros en la resolución de problemas.
En relación con el conocimiento, su forma de producción y de comunicación	- Valoración de la Matemática desde su aspecto lógico, instrumental y social. - Curiosidad, honestidad, apertura y escepticismo como bases del conocimiento científico. - Valoración del lenguaje claro y preciso como expresión y organización del pensamiento. - Sensibilidad ante las propiedades matemáticas de las manifestaciones de la naturaleza, las artes y la tecnología. - Curiosidad por manejar instrumentos y conocer sus características y uso adecuado, reconociendo el valor de las nuevas herramientas tecnológicas para el aprendizaje de la Matemática.
En relación con la sociedad	- Valoración del intercambio de ideas como fuente de aprendizajes, respetando el pensamiento ajeno. - Aprecio y respeto por las convenciones que permiten una comunicación universalmente aceptada. - Valoración del trabajo cooperativo y la toma de responsabilidades a efectos de lograr un objetivo común.

	- Honestidad en la presentación de resultados. - Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de género, sociales, étnicos u otros, acerca del rendimiento en el aprendizaje de la Matemática.
↓	↓
↓	↓
↓	↓
↓	↓
↓	↓
↓	↓
↓	↓
↓	↓
↓	↓
↓	↓
↓	↓
↓	↓
↓	↓
↓	↓
↓	↓
↓	↓

En los Ejes Temáticos, los saberes / contenidos están escritos en letra normal y, en cursiva, las recomendaciones para la enseñanza de algunos de ellos.

Eje	Cuarto año	Quinto año
Número y Operaciones	Números irracionales. Radicales. Representación gráfica. Orden. Aproximación. Intervalos en la recta real. Módulo de un número real. Distancia entre dos números. <i>Representación y comparación de los números irracionales en situaciones matemáticas y de la vida real.</i> <i>Usos de los números irracionales en operaciones para resolver problemas aritméticos y geométricos.</i> <i>Resolución de situaciones problemáticas que conlleven la utilización de radicales.</i>	Logaritmo de un número. Propiedades de los logaritmos. Logaritmos naturales y decimales. El número e. Cambio de base. <i>Resolución de situaciones que impliquen el cálculo fluido con logaritmos, usando variadas estrategias.</i>

	Origen de los números complejos. Partes de un número complejo. Representación gráfica. <i>Reconocimiento de los números complejos como solución de las ecuaciones de la forma $x^2 + 1 = 0$.</i>	
Funciones y Álgebra	Sucesiones. Fórmula del enésimo término. Recurrencia. Sucesiones monótonas (crecientes y decrecientes). Sucesiones alternadas. <i>Resolución de problemas creando secuencias de números, determinando la ley de formación o algún término en particular.</i> Polinomios en una indeterminada. Coeficientes y grado. Polinomios completos e incompletos. Valor numérico de un polinomio. Suma, resta, multiplicación. Cuadrado y cubo de un binomio. División. Regla de Ruffini. Teorema el resto. <i>Resolución de operaciones con polinomios aplicando las propiedades correspondientes, y generalizando soluciones o resultados.</i> Divisibilidad y Factorización de polinomios. Raíces de los polinomios. Teorema Fundamental del álgebra. Polinomios expresados como productos: factor común, diferencia de cuadrados, factor común por grupos, trinomio cuadrado perfecto. Uso de la Regla de Ruffini. Polinomios primos y factorización. Raíces múltiples. <i>Factorización de expresiones polinómicas con diversas estrategias.</i>	Sucesiones aritméticas y geométricas. Límite de una sucesión. <i>Resolución de situaciones problemáticas que conlleven el cálculo de términos y razones de sucesiones.</i> <i>Determinación del límite de sucesiones en la resolución de problemas.</i> La función exponencial. Formas: $y = a^x$ y $y = k \cdot a^x$ La función logarítmica. Funciones logarítmicas de distinta base. Desplazamientos. <i>Análisis de las características de las funciones estudiadas: dominio, imagen, crecimiento y decrecimiento, asíntotas, intersección con los ejes.</i> <i>Aplicaciones de las funciones exponenciales y logarítmicas a otras ciencias y a situaciones de la vida cotidiana.</i> Ecuaciones exponenciales y logarítmicas. Sustitución de variables. Sistemas de ecuaciones exponenciales y logarítmicas. Funciones trigonométricas. Ángulos orientados en un sistema cartesiano. Medición de ángulos. Radianes. Razones trigonométricas de un ángulo cualquiera.

	<i>Aplicación de conceptos de divisibilidad de polinomios a diferentes situaciones.</i> <i>Resolución de problemas usando la factorización de polinomios y las propiedades involucradas.</i> Funciones potenciales. Gráficos. Conjuntos de positividad, negatividad y de ceros. Intersecciones con los ejes. Paridad. <i>Uso de las funciones potenciales para representar y describir situaciones de la vida real.</i> <i>Análisis de las características de las funciones potenciales.</i> Expresiones racionales. Simplificación de expresiones racionales. Función racional. Gráficos. Intersecciones con los ejes. Ceros. Asíntotas verticales y horizontales. <i>Resolución de problemas usando expresiones racionales.</i> <i>Representación gráfica de funciones racionales asociándolas a situaciones numéricas y experimentales reconociendo que la misma función puede servir para modelizar una variedad de problemas.</i> <i>Descripción de funciones racionales sencillas en base a sus características (dominio, imagen, crecimiento, continuidad, asíntotas, ceros).</i>	La circunferencia trigonométrica. Razones trigonométricas de: - ángulos especiales. - un ángulo. - ángulos simétricos. Las funciones trigonométricas. Variaciones. Inversas de las funciones trigonométricas. <i>Análisis de los efectos de cada parámetro y estudio de cada una de las funciones trigonométricas.</i> <i>Uso de la identidad pitagórica y la relación entre sen, cos, tg.</i> <i>Análisis de las relaciones en cualquier cuadrante.</i> <i>Cálculo de valores exactos de algunos ángulos conociendo los elementales.</i> <i>Calcular las razones trigonométricas de cualquier ángulo estableciendo las relaciones conocidas.</i> Identidades y Ecuaciones trigonométricas. <i>Resolución de identidades, transformándolas en expresiones equivalentes.</i> <i>Planteo y resolución de ecuaciones.</i> Noción del límite de una función en un punto. Existencia. Límites laterales.

		Límites de algunas de las funciones estudiadas. La indeterminación. Límites de funciones compuestas. Límite en el infinito. Asíntota horizontal. Límite infinito en un punto. Asíntota vertical. Límite infinito en el infinito. <i>Análisis de tablas y gráficos para abordar la noción intuitiva del límite.</i> <i>Determinación de la existencia o no del límite de una función en un punto a partir de su gráfico, a través de los límites laterales.</i> <i>Estimación de límites a partir de gráficos de funciones (constante, identidad, raíz cuadrada, seno, coseno, exponencial, logarítmica, etc.).</i> <i>Cálculo de límites de funciones compuestas.</i> <i>Determinación de las asíntotas horizontales y verticales de funciones a partir de sus límites.</i> <i>Análisis de funciones estudiadas con límite infinito en el infinito (funciones potenciales pares e impares; funciones exponenciales y logarítmicas, entre otras).</i> <i>Análisis de funciones en los que se dan algunas indeterminaciones.</i> Continuidad. Funciones continuas. Propiedades de las funciones continuas. Teorema del valor intermedio. Búsqueda de raíces de una ecuación.

		Valores extremos de una función. <i>Descripción de los gráficos de cualquier función, analizando: dominio, imagen, intervalos de crecimiento, puntos críticos, asíntotas, intersección con los ejes y tendencia.</i> <i>Representación gráfica de funciones a partir de sus expresiones algebraicas.</i> Noción de derivada. Tasa de variación media. Velocidad media. Derivada de una función en un punto. Derivada y razón de cambio. Derivada y recta tangente. La función derivada. Derivadas de funciones elementales. <i>Resolución de problemas que impliquen la noción de derivada como tasa de variación o razón de cambio.</i> <i>Utilización de la noción de derivada para resolver problemas y para graficar funciones.</i>
Geometría y Álgebra	Vectores en el plano. Elementos. Vectores referidos al origen de coordenadas. Suma, resta de vectores y producto de un escalar por un vector. Módulo de un vector. Producto escalar de vectores. Propiedades. Los vectores y la ecuación de la recta: ecuación vectorial de la recta. Relaciones entre las distintas ecuaciones de una recta. Distancia entre puntos del plano cartesiano.	Vectores y trigonometría: Teorema del seno y del coseno (posible demostración aplicando vectores). Resolución de triángulos oblicuángulos. Vectores en componentes. Operaciones. <i>Modelización de problemas geométricos o físicos usando vectores.</i> <i>Resolución de situaciones problemáticas que impliquen distinguir los casos en los que se puede resolver un triángulo utilizando el teorema de Pitágoras, las razones trigonométricas o el teorema del seno y del coseno.</i> Geometría en coordenadas. Rectas en el espacio. Relaciones entre

	<i>Resolución de problemas que impliquen operar con vectores en otros campos del conocimiento (por ejemplo, Física (fuerzas, velocidades, etc.) u otros relacionados con ella, como la meteorología.</i> <i>Resolución de problemas usando distintas ecuaciones de una recta, estableciendo relaciones entre ellas.</i> Algunas secciones cónicas (circunferencia, hipérbola y parábola) como lugares geométricos y/o como cortes de una superficie cónica con planos de distinta inclinación. Características geométricas (elementos, propiedades y forma de las cónicas). Construcciones de las secciones cónicas. <i>Modelización de diversas situaciones problemáticas de la realidad con estas curvas (trayectorias de móviles, diseño de reflectores parabólicos, estructuras arquitectónicas, plantas, etc.).</i>	las distintas ecuaciones de una recta (caso particular de la recta en el plano). Rectas paralelas y ortogonales. Ecuación del plano. Relaciones entre las distintas ecuaciones del plano. Posiciones relativas de dos planos (paralelos y secantes (perpendiculares)). <i>Representación de rectas y planos en el contexto de las figuras y los cuerpos.</i> <i>Utilización de softwares educativos para el análisis e interpretación rectas y planos en el espacio y sus intersecciones.</i>
Estadística y Probabilidad	Estadística. Población. Muestras: su representatividad. Técnicas simples de muestreo (aleatorio, estratificado). Escalas de medición. Tablas de frecuencias (absoluta, relativa, porcentual y acumulada). Gráficos estadísticos. <i>Resolución de problemas * que impliquen:</i> - <i>recolección, organización y descripción de datos sistemáticamente;</i> - <i>lectura, interpretación y construcción de tablas, cuadros y gráficos estadísticos;</i> - <i>elección de la escala de medición adecuada al fenómeno considerado.</i>	* Aplicaciones, a partir de proyectos vinculados con la Orientación correspondiente. Uso de la computadora como herramienta en la estadística.

	Parámetros estadísticos. Parámetros centrales y de dispersión más comunes. Uso de la calculadora. Distribución normal. <i>Cálculo de valores estadísticos representativos (media aritmética, mediana, moda, dispersión) usando la calculadora o la computadora.</i> <i>Interpretación en gráficos de los parámetros estadísticos. Elaboración de inferencias y argumentos convincentes a partir del análisis de datos numéricos y toma de decisiones.</i> Los abusos en el uso de la estadística. Proyección de los resultados de una muestra. <i>Evaluación de información estadística proveniente de fuentes diferentes.</i> Combinatoria: permutaciones, variaciones y combinaciones. Probabilidad compuesta. Sucesos independientes y dependientes. Probabilidad condicionada. Probabilidad y experiencias. Ley de los grandes números. <i>Cálculo de probabilidades en diferentes situaciones, interpretando los resultados obtenidos.</i> <i>Resolución de problemas sencillos que pueden resolverse por las experiencias o por simulación.</i> * Seleccionados en el ámbito de la Orientación.	

3.3. Lineamientos de acreditación

Cuarto año	Quinto año
- Actuar en forma autónoma en la resolución individual y grupal de actividades matemáticas. - Participar confiada, comprometida, perseverante y responsablemente en la resolución de actividades matemáticas. - Participar de los intercambios, comprometiéndose sus propias convicciones y dando argumentaciones de orden matemático, y no simplemente opiniones. - Valorar el lenguaje conciso y preciso de la matemática como forma de comunicar procedimientos y resultados. - Ser consciente del valor de la Matemática como bien sociocultural y como modo de pensar, de comunicar y de resolver situaciones. - Analizar y organizar información de textos, materiales audiovisuales y multimediales de carácter matemático y reprocesarla para su divulgación, utilizando gráficos, tablas, informes, diagramas, etcétera. - Participar comprometidamente en el análisis crítico y/o la resolución de diversas situaciones complejas, en tanto ciudadano responsable y futuro protagonista en el ámbito de los estudios superiores y del trabajo.	
Resolver situaciones que impliquen:	Resolver situaciones que impliquen:
- representar, comparar y usar números reales. - interpretar y usar la notación con intervalos y módulos, de subconjuntos de los números reales. - estimar, interpretar y comunicar los resultados, comprobando su razonabilidad, valorando su precisión y justificando los procedimientos empleados para obtenerlos.	- calcular logaritmos, en forma exacta y aproximada; mental, por escrito y con calculadora, usando las propiedades correspondientes. - estimar, interpretar y comunicar los resultados de los cálculos, comprobando su razonabilidad, valorando su precisión y justificando los procedimientos empleados para obtenerlos.

Cuarto año	Quinto año
- analizar, describir y extender sucesiones numéricas. - modelizar fenómenos mediante funciones (potenciales y racionales), y analizar desde sus expresiones (analítica y gráfica), los comportamientos y elementos. - operar con polinomios aplicando las propiedades correspondientes y generalizando soluciones o resultados. - reconocer y utilizar los diferentes casos de factorización en contextos, tanto algebraicos como analíticos.	- analizar, describir, extender y determinar el límite de sucesiones numéricas. - modelizar fenómenos mediante funciones (exponenciales, logarítmicas y trigonométricas), y analizar desde sus expresiones (analítica y gráfica), los comportamientos y elementos. - calcular las razones trigonométricas de distintos ángulos en base a las relaciones conocidas. - usar las nociones de límite, continuidad y derivada, en relación con el análisis de las funciones. - plantear y resolver ecuaciones, sistemas de ecuaciones, e identidades trigonométricas.
- usar vectores, operando con ellos y utilizando las propiedades correspondientes. - reconocer, usar y modelizar fenómenos de la realidad mediante cónicas, interpretando sus elementos y propiedades. - establecer relaciones entre las distintas expresiones de las rectas.	- usar vectores, operando con ellos y utilizando las propiedades correspondientes. - usar conceptos trigonométricos para resolver problemas prácticos relacionados con los triángulos. - establecer relaciones entre las distintas expresiones de las rectas y los planos. - representar rectas y planos en el contexto de las figuras y de los cuerpos.
- recolectar, organizar, procesar, interpretar y comunicar la información estadística utilizando diferentes representaciones. - interpretar el significado de los parámetros centrales y de dispersión	- analizar fenómenos colectivos mediante recursos estadísticos. - integrar los contenidos referidos a estadística y probabilidad en un proyecto afín a la Orientación.

Cuarto año	Quinto año
más comunes para la toma de decisiones. - transferir las técnicas propias de la combinatoria a contextos probabilísticos. - estimar, calcular e interpretar la probabilidad experimental y teórica de diversos sucesos.	proyecto afín a la Orientación. - asignar probabilidades a fenómenos aleatorios simples y compuestos.

4. Bibliografía

Este listado contiene textos, publicaciones periódicas, documentos curriculares de otras jurisdicciones, utilizados para las definiciones teóricas y metodológicas de la matemática; sugiriéndose su consulta para el fortalecimiento de la formación docente.

- ABRATE, R. y POCHULU, M. (comps.), 2007, *Experiencias, propuestas y reflexiones para la clase de Matemática*. Universidad Nacional de Villa María. Pcia de Córdoba. Argentina.
- ALAGIA, H., et al., 2005, *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- ALSINA C., et al., 1996, *Enseñar matemáticas*. Barcelona, España. GRAO.
- ALFIZ, I., 2001, *El Proyecto Educativo Insitucional. Propuestas para un diseño colectivo*. Argentina. Aique.
- ARTIGUE M., et al., 1995, *Ingeniería Didáctica en educación matemática*. Bogotá. Grupo Editorial Iberoamérica.
- BROUSSEAU, G., 2007, *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- CAMILLONI A. et al. 1998, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Argentina. Paidós Educador.
- CASTRO, E. y CASTRO, E., 1997, *Capítulo IV: Representaciones y Modelización*. En: *La Educación Matemática en la Escuela Secundaria*. Rico, L. (coord.). Barcelona, España: ICE/HORSORI.
- CASTRO MARTÍNEZ, E., 1995, *Exploración de patrones numéricos mediante configuraciones puntuales*. Granada. España. COMARES.
- CHEVALLARD, Y., BOSCH, M., GASCÓN, J., 1997. *Cap. 1 Hacer y estudiar Matemáticas en la Sociedad*. En: *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: ICE/HORSORI.
- Colección en Fascículos: *El mundo de la matemática*. Fundación Polar y el diario Últimas Noticias. Venezuela. 2004
- CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE RÍO NEGRO. REPÚBLICA ARGENTINA. 2007. MÓDULOS 1, 2 y 3.. Programa de Actualización para la Transformación de la Escuela Secundaria. Comisión Resolución 611/06.
- DE BURGOS, J., 1996, *Álgebra lineal*. España. Ed. Mc Graw - Hill.
- DE GUZMÁN, M. y COLERA, J., 1989, *Matemáticas I*. C.O.U. Barcelona. Ed. Anaya.
- DE GUZMÁN, M.; RICO, L., 1997, *Bases teóricas del Currículo de Matemáticas en Educación Secundaria*. España. Ed. Síntesis.
- DÍAZ GODINO, J., et al., 1996, *Azar y probabilidad*. Nº 27. España. Ed. Síntesis.

- DISEÑOS CURRICULARES PROVINCIALES DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (Provincias de Buenos Aires, Chubut, La Pampa).
- GÁLVEZ, G.; VILLARROEL, M., 1988, *La enseñanza de las matemáticas en los niveles básico y medio en Chile*. Boletín de UNESCO N° 15. Santiago de Chile.
- GIMÉNEZ RODRÍGUEZ, J., 1997, *Evaluación en Matemáticas. Una integración de perspectivas*. España. Ed. Síntesis.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN DE CURRÍCULA Y ENSEÑANZA. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO. 2009. Contenidos para el Nivel Medio.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN GRAL DE PLANEAMIENTO. 2005. Documento N° 2: Apoyo a los alumnos de primer año en los inicios del nivel medio.
- GVIRTZ, S., PALAMIDESI, M., 2005, *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires. Ed. Aique
- HERNÁNDEZ F., SANCHO J.M., 1996, *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Papeles de Pedagogía. Paidós. Barcelona.
- ITZCOVICH, H., 2005, *Iniciación al estudio didáctico de la geometría. De las construcciones a las demostraciones*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- KILPATRICK, J.; GÓMEZ, P. y RICO, L., 1995, *Educación matemática*. México. Grupo Editorial Iberoamericana.
- LACASTA, E. y PASCUAL, J. *Las funciones en los gráficos cartesianos*. Madrid. España. Ed. Síntesis.
- LANGFORD, P., 1990, *El Desarrollo del Pensamiento Conceptual en la Escuela Secundaria*. Barcelona. España. Paidós.
- LARSON, L., HOSTETLER, R. y EDWARDS, B., 1996, *Cálculo. Volumen 1*. Quinta Edición. España. Ed. Mc Graw - Hill.
- MARTÍNEZ – MEDIANO, J.M., et al., 1998, *Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales*. España. Ed. Mc Graw - Hill.
- MARTINS SUÁREZ, D. y PENHA LÓPEZ, M., 1997, *Sucesso e fracasso em Matemática. Apresentação em el Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências*. Brasil.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. REPÚBLICA ARGENTINA, 1994. SAIZ, I. ,Resolución de problemas. Documento Complementario.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. REPÚBLICA ARGENTINA, CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. 1997. Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. Primera Edición.

- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO. Dirección de Gestión Curricular, 1998. BRESSAN, A., "La evaluación en matemática. Enfoques actuales".
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. REPÚBLICA ARGENTINA. 2007. Informe Final de la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática.
- ORTEGA, T., 2005, *Conexiones matemáticas. Motivación del alumnado y competencia matemática*. Barcelona. Ed. GRAÓ.
- ORTON, A., 1990, *Didáctica de las matemáticas*. Madrid. España. Ed. Morata S.A.
- PANIZZA, M., 2005, *Razonar y conocer. Aportes a la comprensión de la racionalidad matemática de los alumnos*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- PEREZ GIL D. y GUZMAN OZAMIZ M., 1994, *Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. Tendencias e Innovaciones*. Ediciones Popular S. A. OEI.
- PIMM, D., 1990, *El lenguaje matemático en el aula*. Madrid. Ed. Morata.
- REPÚBLICA ARGENTINA, 1993, Ley Federal de Educación N° 24.195.
- REPÚBLICA ARGENTINA. PROVINCIA DE RÍO NEGRO, 1991, Ley Orgánica de Educación N° 2244.
- SÁNCHEZ de MAGURNO, J., 1996, Caracterización del Tercer Ciclo de EGB en relación con sus funciones y destinatarios. Ministerio de Cultura y Educación. Córdoba.
- SADOVSKY, P. 2005. *Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- SANTALÓ, L., 1986, *La enseñanza de la Matemática en la Escuela Media*. Buenos Aires. Docencia Editorial.
- SANTALÓ, L., 1980, *Matemática y Sociedad*. Buenos Aires. Docencia Editorial.
- SANTALÓ, L., y otros, 1994, *De Educación y Estadística*. Buenos Aires. Ed. Kapelusz.
- SAWYER, W., 2003, *¿Qué trata el cálculo?* Serie New Mathematical Library, N° 2. Decimoquinta Edición. Toronto. Publicado por Mathematical Association of América.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE MÉXICO, 1993, "Curriculum de Educación Básica Secundaria". México.
- SEGAL, S. y GIULIANI, D., 2008, *Modelización matemática en el aula*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- SESSA, C., 2006, *Iniciación al estudio didáctico del álgebra. Orígenes y perspectivas*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA. IMAF, 1993. BROUSSEAU, G., "Fundamentos y Métodos de la Didáctica de la Matemática". Traducción Fregona, D. y Ortega, F. Argentina. Serie Trabajos de Matemática.

Publicaciones Periódicas

- REVISTA NOVEDADES EDUCATIVAS. Edición Nº 146,149, 153, 190, 197, 200, 208, 219. Argentina. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
- REVISTA ELEMENTOS DE MATEMÁTICA. Publicación Didáctico Científica Editada por la Universidad CAECE. Argentina.
- REVISTA UNO DE DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS. Nº 4, 15, 16, 35, 41 y 55. Barcelona. Ed. GRAÓ.

Páginas en Internet

La información dada en este campo puede resultar obsoleta en el momento de su aparición, debido a los cambios permanentes que se introducen con las nuevas tecnologías. No obstante, vale la pena indicar algunas páginas con diversos materiales disponibles en muchos centros de recursos.

www.gpdmatematica.org.ar del Grupo Patagónico de Didáctica de la Matemática, en la que encontrarán publicaciones, ideas para el aula, propuestas de trabajo, galería de problemas, etcétera.

<http://www.matematicas.net/> El paraíso de las matemáticas, presenta una Programoteca para trabajar diferentes temas, artículos matemáticos (teóricos y prácticos), papiroflexia, origami, juegos y más.

<http://www.history.mcs.st-and.ac.uk/~history/> Recursos para el estudio y profundización en la historia de la matemática, elaborada por la Universidad de St. Andrews (Escocia).

<http://divulgamat.ehu.es/weborriak/RetosMatematicos/index.asp> del Centro Virtual de Didáctica de las Matemáticas, propone retos matemáticos, problemas, publicaciones de divulgación, textos on-line, recursos en internet, etcétera.

<http://platea.pntic.mec.es/aperez4/html/presentacion.html#indice>. Historia de las matemáticas a través de la imagen. Egipto y Babilonia, Grecia y Roma, Newton y Leibniz, Gauss.

<http://cut-the-knot.org> Matemática interactiva, misceláneas y rompecabezas. Incluye varios temas: geometría, aritmética, álgebra, probabilidad, combinatoria, juegos matemáticos, ilusiones ópticas y más.

<http://plus.maths.org> Plus Magazine es una revista que abre una puerta al mundo de las matemáticas, con toda su belleza y las aplicaciones, proporcionando [artículos](#) de los matemáticos más reconocidos escritores de ciencia y sobre temas tan diversos como el arte, la medicina, la cosmología y el deporte.

<http://mathworld.wolfram.com> Un recurso gratuito de la Investigación Wolfram construido con tecnología matemática. Incluye materiales de álgebra, matemática aplicada, cálculo y análisis, matemática discreta, fundamentos de la matemática, teoría de números, estadística y probabilidad, matemáticas recreativas, etcétera.

<http://wcer.wisc.edu/ncisla/> Centro Nacional de Matemática y Ciencias (USA). Este centro trabaja con docentes y escuelas para mejorar el aprendizaje de los alumnos en Matemática Y Ciencias a lo largo de su escolaridad. Incluye una visión general del programa, publicaciones, recursos para docentes, etcétera.

<http://britton.disted.camosun.bc.ca/pascal/pascal.html> Incluye el Triángulo de Pascal y sus patrones: números primos, suma de filas, sucesión de Fibonacci, números triangulares, poligonales, etcétera.

<http://msteacher.org> Portal de profesores de Matemática y Ciencias de escuela media. Incluye variados recursos en diferentes temas: álgebra, teoría de números, cálculo, geometría, trigonometría, número y operaciones, etcétera.

<http://www.fi.uu.nl/en> El Instituto Freudenthal de Ciencia y Educación Matemática (FIsme) tiene como objetivo mejorar la educación en los campos de la aritmética, matemáticas y ciencias, en la educación primaria, secundaria y profesional. El Instituto contribuye a este objetivo mediante la investigación, la enseñanza, el desarrollo curricular y los servicios.

<http://www.mlevitus.com/index.html> Página en castellano, con variedad de actividades, juegos, acertijos, etc. Incluye las respuestas a los problemas. Con links interesantes en inglés.

<http://www.matejoven.mendoza.edu.ar/matejue/matejueg.htm> Propone un repertorio de juegos clásicos y siempre vigentes: 3 en raya, 4 en línea, Mastermind, Eliminando cuadrados (Tetris); cubo mágico, entre otros. Cada juego está acompañado de sus instrucciones en castellano.

<http://www.cut-the-knot.org/games.shtml> Sitio en inglés, de matemática interactiva. Propone decenas de juegos relacionados con la medida, el dinero, el cálculo y la memoria.

Lengua y Literatura

1. Fundamentación

“Enseñar es hacer pensar, dar a pensar, transmitir a otros lo que pensamos y, sobre todo, lo que nos hace pensar. O dicho de otro modo, compartir los problemas, las preguntas, las oscuridades, las inquietudes”.

Jorge Larrosa

Este espacio curricular aborda la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua y la Literatura en el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria. Las discusiones epistemológicas en torno a esta disciplina siguen siendo profundas y complejas ya que se nutren del aporte de disciplinas como la filosofía del lenguaje, la antropología, la sociología, la psicología y la lingüística. Esto hace preciso delimitar cuál es el objeto de estudio y el enfoque desde el cual se va a proponer la construcción de saberes en este trayecto formativo.

En el Ciclo Básico se estableció la importancia del lenguaje como la actividad humana que media todas las otras. Son esas prácticas del lenguaje las que en este Ciclo siguen constituyendo el objeto de enseñanza y aprendizaje: prácticas de y con el lenguaje para conocer y pensar la lengua y la literatura y construir saberes que permitan enriquecerlas.

Tradicionalmente la enseñanza de la lengua se ha basado en la importante función que cumple en el desarrollo del pensamiento y en la construcción de los saberes que los estudiantes necesitan para comunicarse e interactuar con otros. Es decir, se ha insistido en la necesidad de mejorar las habilidades de los alumnos para interpretar y producir “textos” de manera eficaz, lo cual permitiría mejorar sus posibilidades de expresarse y comunicarse. El dominio de los saberes disciplinares se ha vinculado con este propósito y por eso su abordaje ha oscilado desde la sistematización descontextualizada hasta el ocasional dependiendo del “uso”.

Es necesario “... pensar una escuela en la que la enseñanza de la lectura y escritura haga posible a los alumnos intervenir en la cultura, en ese aquí y ahora del cual son protagonistas (...) Pensar y realizar acciones pedagógicas que vayan configurando una escuela “otra” en la que se enseñe a leer y escribir y que esta enseñanza les brinde a los estudiantes una apertura al mundo, a su complejidad, para que de este modo puedan asumir el ejercicio libre y responsable de la ciudadanía.” (Vallejos, 2005)

En este mismo sentido, la literatura, debe tener una importancia destacada, ya que contribuye a configurar ese horizonte cultural, a la vez que amplía el universo de significados con el que podrán leer su propia historia, la de su comunidad, y también entender el tiempo y espacio actual y/o precedente. Constituye un campo disciplinar autónomo y específico; si bien su materialidad es el lenguaje, no puede ser pensada como una más de sus realizaciones. Teresa Colomer sostiene que las formas de representación presentes en la literatura proyectan una nueva luz, que reinterpretan para el lector la forma habitual de entender el mundo. “El objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación de textos que explicitan la forma en que las generaciones anteriores y

las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana a través del lenguaje” (Colomer, 2001: 9).

Formar lectores literarios, especialmente en el Ciclo Orientado, supone prever la lectura de textos que posibiliten diferentes y múltiples interpretaciones, la construcción de sentidos diversos.

El enfoque que orienta la selección de los saberes y de los aspectos metodológicos que son centrales en la formación del alumno, como sujeto que puede comprender, interpretar y recrear el espacio-mundo en el que se halla inmerso, consiste en una mirada sociocultural, enmarcada en el paradigma de la complejidad que este Diseño Curricular asume para abordar la realidad. Esto supone “dar un paso atrás respecto a la racionalidad instrumental-científico-positivista en tanto que esta ha avasallado amplias zonas de la experiencia, dejándolas al margen, reduciéndolas al silencio ...” (Larrosa, 1996: 100)

Pedro L. Barcia dice que se educa para un contexto cambiante: “Los nuevos ámbitos científicos, tecnológicos, profesionales, siempre crecientes y mutantes, dado el dinamismo de los cambios estructurales mismos, exigen del muchacho que se integrará en ese mundo, una gran ductilidad, maleabilidad flexible, una gran porosidad para absorber y asimilar con rapidez nuevas ideas, experimentaciones, teorías. La apertura mental y la potencia creativa despierta serán cada día mas imprescindibles para los habitantes del siglo XXI.” (Barcia, 1997: 11)

Es por ello que “A la hora de revisar las cuestiones sustantivas de los procesos formativos nos preguntamos qué es relevante y qué no lo es.” (Litwin, 2008: 31) Siguiendo a esta autora, si bien hoy se plantean interesantes y serias controversias en el valor que tiene la recuperación en esa formación de la práctica o del dominio de la disciplina que se pretende enseñar, en el presente documento se va a hacer referencia permanentemente a ambos aspectos: “La difícil construcción del saber práctico es justamente la de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes contruidos en una experiencia” (Litwin, 2008: 32)

Es tarea ineludible de la escuela secundaria rescatar en esas prácticas del lenguaje mencionadas, el valor inapreciable que juega el uso de las nuevas tecnologías.

“Las transformaciones que introducen las nuevas tecnologías afectan a las formas de leer y escribir, a las estrategias que se ponen en juego cuando de textos digitales se trata, a los roles de lector y autor que cambian, también, a la par de estas mutaciones. Profundizar en los modos en que las nuevas tecnologías transforman nuestras propias prácticas de lectura y escritura supone, así, considerar esas estrategias y esos roles en vínculo con los soportes de los escritos y, también, con las nuevas herramientas de que disponemos, el hipertexto y las wikis, entre ellas” (Cano, 2010: 96 y97)

En muchas ocasiones, suele presentarse un desencuentro entre “los modos de leer y escribir” que han sido enseñados tradicionalmente por la escuela nacida en la cultura libresca, y “los modos de leer y escribir” que son propios de la cultura digital. Para que la escuela se transforme en un espacio de “mediación cultural” (Cano, 2010), es necesaria la apertura a los cambios culturales, resignificando las prácticas de lectura y escritura. Plantear otros problemas, seleccionar nuevas estrategias y reconocer la posibilidad de construcciones diversas.

En Lengua y Literatura se incluye la consideración de saberes porque los contenidos curriculares son abordados no sólo desde la enseñanza sino desde la construcción de conocimiento que realizan los estudiantes.

Los saberes son saberes escolares que se construyen en las prácticas y en el abordaje de los contenidos disciplinares. Es decir, saber hablar, escuchar, leer y escribir, a partir de la transposición didáctica de contenidos de la lingüística y de las teorías literarias y de las prácticas de oralidad, lectura y escritura en contexto.

El docente debe favorecer reflexiones continuas sobre las características que va adquiriendo el lenguaje cuando se lo pone en escena: se habla, se escucha, se lee o se escribe. Tendrá que establecer, en movimientos dialécticos, cortes parciales de algunas situaciones de oralidad, lectura y escritura que permitan, a partir de los contenidos disciplinares, crear reflexiones en torno a ellas, sistematizarlas y convertirlas en saberes.

Hablar y escuchar

“Mientras el sueño llegaba, la noche se poblaba con las historias y los sucesos que mi abuelo iba contando: leyendas, apariciones, asombros, episodios singulares, muertes antiguas, escaramuzas de palo y piedra, palabras de antepasados, un incansable rumor de memorias que me mantenía despierto, al mismo que suavemente me acunaba.”

José Saramago.

La oralidad necesita ser recreada en forma continua en todas sus manifestaciones. Los estudiantes deben tener en el aula la oportunidad de constituir los usos orales en objeto de reflexión para que puedan valorar y enriquecer sus propias prácticas.

La escucha comprensiva debe ser trabajada de manera sistemática no ocasional, de modo que se desarrollen los procesos lingüísticos- cognitivos y el fortalecimiento de hábitos. La expresión oral debe ser intencionalmente enseñada.

Insistir en la necesidad de participación de los alumnos en intercambios orales así como en situaciones de “exposición” implica también insistir en la concepción de la clase como un espacio de “confianza”. Las edades de los sujetos que aprenden no invalidan los requisitos necesarios para que la palabra sea “habilitada”. Los jóvenes, al igual que los niños y los adultos, son sujetos atentos a la mirada del “otro” que obtura o colabora en estos procesos de comunicación y expresión de la propia persona.

Larrosa sostiene que es necesario habilitar una lengua para la conversación “...ver hasta qué punto somos aún capaces de hablarnos, de poner en común lo que pensamos o lo que nos hace pensar, de elaborar con otros el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa, de tratar de decir lo que aún no sabemos decir y de tratar de escuchar lo que aún no comprendemos” (Larrosa; 2006: 37-38).

La intervención en discusiones, debates y seminarios debe darse en ese clima de confianza para que la clase se transforme en un espacio de construcción colectiva de opinión y de resolución de los diferentes problemas abordados.

En la Mapa Curricular del presente Diseño se hace referencia a la importancia que tiene la escritura del ensayo para estimular la creatividad del estudiante:

“(...) para formularse nuevas respuestas y nuevos interrogantes comprendiendo los compromisos éticos y políticos que se asumen en este proceso y de allí consolidar competencias para desarrollar proyectos.

Los seminarios y los talleres serán los espacios curriculares que impulsarán y acompañarán a los estudiantes en la construcción de este ensayo y en la presentación oral del trabajo realizado. Se espera que el ensayo ratifique el trayecto educativo y por lo tanto será presentado cuando los profesores que coordinaron ese trayecto académico se aseguren que será el corolario maduro de todo lo aprendido por el estudiante”.

Se explicita claramente que no debe ser entendido como un examen final y que debe brindar la oportunidad a los estudiantes de exponer y explicar lo que han podido construir como parte de un proyecto grupal y personal. Es el momento de “elaborar el sentido” de lo transitado en el Ciclo Orientado pero también en el Ciclo Básico, recuperando prácticas desarrolladas en el Taller de Lectura y Escritura (como espacio de exploración y creatividad), los Talleres Interdisciplinarios (que permitieron la formulación de problemas y construcción de objetos de estudio interdisciplinarios) y los seminarios.

Leer y escribir

“Y por eso las luchas por las palabras, por el significado y por el control de las palabras, por la imposición de ciertas palabras y por el silenciamiento o la desactivación de otras, son luchas en las que se juega algo más que simplemente palabras, algo más que sólo palabras”

Jorge Larrosa

A pesar de las diversas transformaciones histórico-sociales, la lectura y la escritura siguen siendo entendidas como las prácticas que garantizan el acceso a la cultura escrita, a la información y a la formación de opinión y, por lo tanto, garantizan, o al menos favorecen, la inclusión. La escuela sigue siendo la institución encargada de enseñarlas y de generar las condiciones necesarias para su aprendizaje.

Esta tarea resulta hoy de una complejidad creciente. Andrea Brito y sus colegas sostienen que se ha tornado difícil debido a las desiguales condiciones de los estudiantes y a la significatividad que este conocimiento “escolar” tiene para ellos y su futuro cercano (posibilidad de acceso a las nuevas tecnologías, de continuar con estudios superiores y/o su inserción en el mundo del trabajo).

Por lo tanto, no pueden ser consideradas como “aprendidas” en los trayectos formativos anteriores, sino que deben pensarse como saberes en permanente construcción y resignificación. El sujeto, entendido como sujeto en el mundo, es un sujeto que se construye a sí mismo en circunstancias distintas que le exigen nuevos desafíos.

En el Ciclo Orientado se debe, entonces, profundizar la lectura como práctica cultural y social, en un diálogo permanente entre el “afuera” y el “adentro” de los límites institucionales, garantizando el acceso a textos genuinos, potentes y no a versiones escolarizadas. Dice Bombini al respecto: “... texto potente y que parece estar dando cuenta constantemente de un alto grado de conflictividad, parece estar dando lugar a voces que se refieren a un malestar, que nos hablan de unos modos de posicionarse de los sujetos, de organizarse, de constituirse como identidades en medio de un mundo que parece desoír lo que pasa.” (Bombini; 2009: 113) Frecuentar las bibliotecas escolares, cuando existan en las instituciones, así como la visita y uso de otras que existan en la comunidad, son maneras de promover el contacto con una mayor variedad de obras completas, en soportes originales.

Por otro lado, la escritura de textos debe pensarse en relación a proyectos de escritura reales en los cuales se consideren el contexto y las condiciones de producción, las características de género así como el contexto y condiciones de circulación de los escritos.

Es preciso seguir orientando el proceso de enseñanza y aprendizaje en las prácticas de lectura y escritura focalizadas sobre los textos, ya que el saber sobre la diversidad de textos que circulan en el espacio social se construye promovido por las situaciones de lectura y escritura reiteradas.

“Por eso, pensar en qué es hoy enseñar a leer y a escribir en la escuela supone, indefectiblemente ensayar posibles modos de intervención entendiéndolas como prácticas culturales, dinámicas y móviles, insertas y en relación con historias. Las historias de otros, esas con las que conversamos cuando nos disponemos a leer”. (Brito, 2010: 79)

Resignificar las funciones sociales de la lectura y la escritura, recrear situaciones que den cuenta de la diversidad de textos que pueblan el espacio social. De modo que todos los estudiantes, como ciudadanos y actores de la cultura, tengan acceso a los bienes estético- culturales ya que “ la escuela tiene a su cargo la tarea de transmitir a las nuevas generaciones un patrimonio cultural hasta ahora en gran parte construido en base a las reglas de la cultura escrita” (Brito, 2010: 61)

Leer y escribir literatura

“Leer literatura es parte de un legado cultural que la escuela transmite y garantiza...En esta línea es necesario apostar hoy a la reinención de la enseñanza de la literatura, a recuperar un espacio curricular en el que sea posible reconocer a esa disciplina escolar Literatura a partir de presupuestos teóricos, de contenidos culturales significativos, de una propuesta de lectura y escritura (ficcional y crítica) en la que tengan lugar las identidades culturales de los sujetos que se encuentran en el aula, entendida ésta como un ámbito para un encuentro intercultural – la cultura del profesor y la de la escuela no como opuesta sino como diferente a la cultura de los alumnos o de la comunidad.”

Gustavo Bombini

Una oferta amplia de obras de autores conocidos por los estudiantes así como de otros que le resulten “extraños” (regionales, nacionales, latinoamericanos o de otras nacionalidades) permite el conocimiento y la profundización de todos los géneros. La propuesta no es transformar a los estudiantes en “consumidores de libros”, el propósito es y será formar lectores cada vez más autónomos, capaces de recrear en forma personal las estrategias “enseñadas” por los docentes a lo largo de su escolaridad, de manera que “leer, interpretar y construir sentidos” desde la especificidad de lo literario sea un saber significativo.

Existe un corpus sugerido de textos “clásicos”, que los estudiantes tienen derecho a conocer y apropiarse, porque forma parte del legado cultural de la humanidad. Pero también se hace necesaria la propuesta de un corpus de textos “seleccionados” por el docente, al igual que la presencia de textos elegidos libremente por los estudiantes, de acuerdo a sus intereses y motivaciones, cuya lectura puede ser socializada y compartida en el aula.

En algunos momentos se ha referido la necesidad de “educar” el gusto literario. Formar lectores críticos es formar sujetos capaces de “elegir”, es decir, que puedan construir criterios que les permitan distinguir aquellos que consideran “buena literatura” de la que no lo es. Esto interpela las representaciones que persisten en la escuela acerca de cual es “la buena literatura” o la literatura “legitimada” a través de un canon escolar transmitido de generación en generación.

Es por eso que textos literarios seleccionados para proponer a los estudiantes deben ser lo más “abiertos posibles”; necesariamente deben promover la intertextualidad (relación con otros textos, otras voces, otros lenguajes), movilizar al lector y poner en diálogo variedad de interpretaciones.

“Los lectores vamos a la ficción para intentar comprendernos, para conocer algo más acerca de nuestras contradicciones, miserias y grandezas, es decir acerca de lo más profundamente humano. Es por esa razón, creo yo, que el relato de ficción sigue existiendo como producto de la cultura, porque viene a decirnos acerca de nosotros de un modo que aún no pueden decir las ciencias ni las estadísticas... Refleja una necesidad muy humana: la de no contentarnos con vivir una sola vida y por eso el deseo de suspender cada tanto el monocorde transcurso de la propia existencia para acceder a otras vidas y mundos posibles, lo que produce por una parte cierto descanso ante la fatiga de vivir y por la otra el acceso a sutiles aspectos de lo humano que tal vez hasta entonces nos habían sido ajenos.” (Andruetto, 2008: 32)

No hay una sola manera de leer literatura ni un único modo de construir sentidos. El aula debe ser el espacio en que esos modos diferentes se habiliten, se discutan, se resignifiquen a partir de la lectura de la crítica literaria.

2. *Encuadre Didáctico*

2.1. *Propósitos*

- Favorecer situaciones en las que se desarrollen actividades que involucren distintos tipos de comunicación oral a fin de que los estudiantes reconozcan, reflexionen y usen diversos formatos, ante variados interlocutores y puedan desarrollar una escucha comprensiva y crítica.
- Promover el respeto por la diversidad lingüística y afianzar el uso del lenguaje estándar con el fin de que los alumnos reconozcan la riqueza de lo diverso y la necesidad de la adecuación al contexto.
- Transformar la clase, progresivamente, en una comunidad de lectores, sobre todo de textos literarios, a partir de situaciones de lectura diversas, para que los estudiantes valoren la literatura.
- Proponer una amplia variedad de textos literarios pertenecientes a diversos géneros, para que a través de su lectura, los alumnos puedan conocer y explorar múltiples formas de concebir la realidad así como desarrollar el gusto estético.
- Brindar a los estudiantes las herramientas de teoría y crítica literarias que les posibiliten la construcción de saberes y estrategias para desarrollar interpretaciones enriquecidas de ese tipo de textos.
- Propiciar relaciones entre la literatura y las otras artes, a través de secuencias de actividades de investigación y experimentación, para profundizar y diversificar los saberes sobre los distintos movimientos, escuelas, corrientes, generaciones que forman parte del entramado cultural.

- Ofrecer oportunidades de lectura e interpretación de otros tipos de textos que permitan, por parte de los alumnos, la puesta en juego de estrategias cognitivas y metacognitivas para que sean usuarios eficaces de las mismas.
- Promover situaciones de escritura variadas para que los estudiantes produzcan textos de distintos tipos, con diferentes propósitos y destinatarios, sobre múltiples temas, para que desarrollen el enriquecimiento de las potencialidades y profundización de los procesos que cada uno de los estudiantes haya realizado durante el trayecto formativo del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria.
- Generar proyectos de escritura que permitan que los estudiantes construyan sus propias estrategias y regulen sus propios procesos de escritura de manera que puedan desarrollar su autonomía como escritores de manera consciente.
- Desarrollar múltiples estrategias para producir la reflexión sistemática y el conocimiento de la gramática en todos sus niveles el léxico,
- Ofrecer situaciones para que los alumnos puedan, mediante la interpretación y el debate en torno a mensajes provenientes de los medios masivos de comunicación y su relación con la realidad, adoptar una posición más crítica con respecto a los mismos.
- Promover el respeto por las producciones “propias” y de los “otros”.

2.2. Saberes

Saberes en relación con la oralidad

El aula debe ser un espacio que permita pensar las tensiones entre oralidad y escritura, así como las relaciones complementarias entre ambas prácticas. Conocerlas en su especificidad durante el desempeño participativo en situaciones de intercambio dialógico, debates, mesas redondas y foros planificados sobre temas de la orientación o literatura, así como en exposiciones y defensas personales y/o grupales de trabajos realizados en forma escrita.

La enseñanza sistemática de la diversa variedad de manifestaciones que la oralidad implica, les permitirá a los estudiantes reconocer y utilizar las estructuras organizativas que subyacen en las diferentes prácticas orales, elegir las adecuadas para cada intercambio previsto, reflexionar sobre el tipo de audiencia y el vocabulario pertinente, así como sus efectos en cada contexto de emisión y recepción.

Las propuestas deben garantizar la participación en experiencias cuya significatividad permita recuperar las vivencias e intereses de los estudiantes y la funcionalidad para entender y ser participantes activos del mundo que los rodea, en un marco de respeto a las diferencias culturales, regionales, generacionales.

Saberes en relación con la lectura

Leer es una práctica social y cultural, y sus funciones sociales deberán estar presentes y resignificadas, a partir de la lectura de textos reales y completos en sus soportes originales y no de versiones parciales o escolares. El aula es el lugar adecuado para realizar experiencias de lectura en las que se tiendan puentes entre ella y la escritura. Leer para reflexionar y escribir y escribir para reflexionar y volver a leer.

El énfasis colocado en las prácticas de lectura y escritura deberá estar centrado en las prácticas mismas y en los saberes que se construyan a partir de ellas y no en la repetición de conocimientos sobre los textos trabajados. Estos saberes deberán, entonces constituirse a partir de situaciones asiduas y reales de lectura, en las que se

enseñe a apropiarse de los textos, para conocer sus características desde la especificidad del campo de la Lengua y la Literatura para lo cual será imprescindible, la sistematización de lecturas realizadas de textos informativos y de opinión que divulguen temas específicos del campo de conocimiento, por un lado, y, por otro, de textos que conforman el patrimonio cultural que la escuela debe transmitir, tanto de la cultura universal, como latinoamericana o argentina.

La selección de los textos para trabajar esas prácticas de lectura deberá realizarse con la firme convicción de que contribuirán a formar, progresivamente lectores autónomos, que puedan apropiarse de significados y emociones que forman parte del capital cultural escrito.

Saberes en relación con la escritura

Las prácticas de la escritura en el aula suponen tomar como punto de referencia intereses y demandas de la participación social de los estudiantes, “situaciones reales de comunicación”:

- ✓ Situaciones auténticas. Son contextos extraescolares verdaderos: correspondencia, anuncios, encuestas a la población, etc.
- ✓ Situaciones del discurso del ámbito escolar. Son situaciones auténticas dentro del ámbito escolar: diario del centro (o de la escuela), escritos entre grupos y niveles diferentes, murales, etc.
- ✓ Situaciones de “ficcionalización”. Son contextos inventados que mantienen similitudes con la realidad: simulaciones, juegos de rol, etc. Por ejemplo, simular ser un abogado y argumentar a favor o en contra de las leyes de extranjería; simular ser un ecologista o un torero y escribir a favor o en contra de las corridas de toros. (D. Cassany, citado Otañi- Gaspar, 2009: 93)

Estas situaciones de escritura deberán estar ligadas sistemáticamente a la reflexión sobre las formas de producir respuestas adecuadas a la intencionalidad y los propósitos requeridos en cada caso, así como a los registros, la organización de los contenidos, las variedades lingüísticas, etc. Las propuestas didácticas deben ser diversificadas para que los aprendizajes que se construyan sean variados.

El ensayo

“El ensayo, en su afinidad con la experiencia, trae a la educación ambigüedad, zozobra y no sólo esto: aquello de la vida que es necesario incluir en el relato al que la transmisión convoca, un modo de balbucear en el tembladeral de un oficio que es incierto – el ejercicio de la escritura que es la vida misma” (Rattero, 2006: 51)

El ensayo es un género que se resiste a la definición o a la clasificación porque se corre de la prescripción y se instala en la exploración de una forma más libre de la escritura académica. Permite contar algo de uno mismo o dar respuestas no esperadas, imprevistas, en un lenguaje que se aleja del modelo científico-técnico para dar lugar a lo vital. “Experiencia de una escritura con cierta libertad temática y formal, en la que una subjetividad conjetura y dialoga con aquello que le resulta inquietante, y al hacerlo, pone en cuestión las fronteras y el campo regulado del saber organizado” (Rattero, 2006: 57)

El autor de un ensayo se implica en él haciéndose responsable por lo que dice y se propone involucrar al lector en su propia búsqueda, “intenta alterarlo”. Con respecto al tema y al tratamiento que se hace de él en el ensayo, hay una marcada intención de transformarlo en enigma, “de abrirlo o reabrirlo, posibilitando así que se vuelva sobre

él con una nueva mirada” (Flusser, 1998). Por otra parte, la escritura se vuelve escritura personal, deviene en una manera particular de escribir que se caracteriza por su fuerza persuasiva. Hay en ella una provocación e inflexión del pensamiento, marcas de subjetividad inseparables en la forma y en el contenido. Flusser explicita: “... no sólo es difícil dar una definición acabada de lo que es un ensayo; será más ardua todavía la tarea de ensayar un ensayo: el desafío de un ensayo como el de un estilo vivo, donde viviré mi tema y dialogaré con mis otros”.

Saberes en relación con la literatura

“Toda definición de literatura es, en sí misma, por sí misma, una arrogante decisión, que no hace más que provocar una disminución de la literatura, un empequeñecimiento de la literatura, una demarcación futil de fronteras. Allí donde no debería haber más que una violenta porosidad, una más que humana imposibilidad de contención. Toda definición de literatura suele dejar un sabor y un saber amargo. Porque poco o casi nada hay de la literatura en la definición de la literatura. Y también pueda que sea cierto que toda literatura excede, siempre, cualquier definición de literatura, toda literatura es aquello que su definición no prevee, que no puede ni abarcar ni abordar ...” (Skliar, 2006:189)

No es la intención definir qué es literatura pero sí la de referir algunas prácticas que tienen que ver con la lectura y la escritura de literatura y con la construcción de saberes en el Ciclo Orientado.

La literatura supone:

- ✓ la existencia de un escritor que, si bien está ausente, produjo su obra en un determinado contexto y ha dejado sus rastros en ella;
- ✓ un lector, que la recibe también en un determinado contexto, que la lee, la interpreta, construye sentidos, se conmueve, se transforma, comparte con otros. Ese “Otro”, que es el lector, está presente desde el momento mismo de la escritura;
- ✓ el lenguaje que se vuelve acontecimiento, metáfora, ficción...

Leer literatura supone abandonar las certezas, descifrar, recrear. Supone poner en juego estrategias diferentes. Leer literatura en el aula supone habilitar las voces de los estudiantes lectores para comentar, re narrar, establecer relaciones entre los textos. Poner en diálogo sus propias construcciones con las de la crítica literaria. Los contenidos disciplinares referidos a los movimientos, generaciones, escuelas, deben permitirles construir saberes acerca de las continuidades y rupturas, de los contextos de producción y circulación de las obras y establecer recorridos posibles. Sus propios recorridos

Leer literatura en la escuela también implica tomar decisiones: qué leer, cómo leer, cuándo leer, con quién leer, qué hacer con lo leído, entre otras.

¿Qué leer? Hacer una selección implica reconocer la existencia de obras “clásicas” que forman parte del entramado cultural al cual pertenecen docentes y estudiantes. Es propósito de la Escuela Secundaria, en el Ciclo Orientado, brindar la posibilidad de acceder a esas obras como una forma más de garantizar, en el presente, conocer y apropiarse de ese legado literario. Por otra parte, debe propiciar modos diferentes de lectura que cuestionen o interroguen las concepciones más tradicionales que refieren un canon escolar.

Esto supone proponer autores y textos reconocidos como representativos de esos movimientos, generaciones, escuelas, de diversas épocas, en el contexto mundial, pero sobre todo, en el contexto latinoamericano y argentino.

¿Cómo leer esos clásicos? En forma individual y grupal, “autorizando” múltiples interpretaciones, al decir de Bombini: “... se trata de pensar que es posible seguir leyendo los clásicos, pero leyéndolos de otro modo, irreverentemente, evitando la admiración paralizan frente a lo canonizado. “Releer el género gauchesco, releer los otros clásicos, pero planteando nuevos problemas sobre viejos textos. Vale la pena ver funcionar este desafío en las escuelas (Bombini, 2009: 106)

También es importante proponer otras obras:

- seleccionadas por el docente. Los docentes pueden realizar la selección de textos a partir de variados criterios. Uno de los más significativos es la adhesión a las propuestas del mercado editorial, que actualmente presenta una oferta variada y novedosa. Sin embargo es importante que recupere de su propia aubiografía lectora aquellos textos que considera “valiosos”.
- seleccionadas por el docente y los alumnos. Es necesario recuperar la decisión explicitada en el Taller de Lectura y Escritura y en Lengua y Literatura en el Ciclo Básico sobre la necesidad de cambiar la mirada acerca de las prácticas de los estudiantes, instalada en lo que no pueden, no hacen, no saben, por otra instalada en la confianza acerca de sus “modos creativos de construir sentidos”.

Saberes en relación con la reflexión sobre el lenguaje

Aprender a escribir, implica necesariamente construir saberes en torno a la comunicación, a contenidos de la gramática oracional y de la lingüística textual así como de normativa.

“El abordaje de los contenidos gramaticales implica enseñar a razonar gramaticalmente, desde el sentido de los textos, considerando que los contenidos gramaticales solo cobran sentido en la medida en que se conformen como razonamientos, y no como categorías simplemente descriptivas, a la manera de un modelo teórico ideal aplicable para probar su validez.” (Riestra - Bronckart; www.unrnn.edu.ar/sitio/images/stories/.../Conferencia-DoraRiestra.pdf Pág.6)

Es por eso que se recuperan:

- ✓ Las proposiciones de Saussure y del estructuralismo para considerar las diferencias entre lengua y habla, la lengua como un sistema de signos (entidad psicológicamente inmutable, constituida por el significante y el significado) cuyos valores se basan en el uso y el consenso de la comunidad y en el cual los elementos tienen valor en su relación sintagmática y paradigmática (Gramática oracional).
- ✓ La atención al real proceso de la comunicación discursiva propuesta por Bajtín y el ordenamiento de los enunciados concretos en géneros típicos o géneros discursivos (sobre todo aquellos que se producen en una misma “esfera de la actividad humana”) mediante ciertos criterios de observación de posible aplicación sistemática: el tema, la estructura y el estilo de un enunciado.
- ✓ La lingüística textual y su preocupación por el texto y los procesos de análisis y construcción (en el orden micro y macroestructural).
- ✓ Bronckart y el interaccionismo sociodiscursivo. El eje que propone Bronckart es la explicación de cómo se produce en el lenguaje la interacción entre los mundos colectivos de la cultura y los mundos individuales. Los tipos de discurso se adquieren socio-discursivamente en procesos de razonamientos mentales y

verbales, y evolucionan en la medida en que van siendo transformados por la misma acción del lenguaje en el desarrollo de las personas. La posición del interaccionismo socio discursivo considera el texto como producto de la acción del lenguaje y a éste como el instrumento adquirido en el desarrollo histórico. La práctica del lenguaje, supone entonces, una capacidad a desarrollar por parte de los estudiantes para producir textos como consecuencia de la conciencia lingüística adquirida (www.unrn.edu.ar/sitio/images/stories/.../Conferencia-DoraRiestra.pdf Pág. 6).

Durante el desarrollo de las prácticas de lectura, escritura y oralidad es donde debe tener lugar la reflexión sobre el lenguaje y el sistema de la lengua, ya que es allí donde se ponen en juego los saberes/ contenidos lingüístico discursivos.

2.3. Consideraciones Metodológicas

La enseñanza y el aprendizaje constituyen dos procesos valiosos que se producen en la escuela. No son espontáneos. Requieren de acciones pedagógicas planificadas y oportunas.

El docente es el sujeto que enseña y planifica. Es quien realiza la selección de los saberes que deben construir los alumnos, selecciona las estrategias de enseñanza y las actividades a implementar y establece cuando y como evaluar. Es el que diseña en la planificación estratégica y luego pone en juego la transposición didáctica: cómo los contenidos disciplinares se constituyen en saberes escolares a enseñar y aprender, es decir, a construir en un hacer colaborativo.

Los estudiantes son los sujetos de ese aprendizaje y/o construcción de saberes, así como los responsables de aplicar, seleccionar y construir sus propias estrategias, realizar las actividades y participar activamente en la evaluación. No pueden ser entendidos como receptores pasivos de la transmisión de conocimientos que realizan los profesores o como sujeto de apropiación de lo expuesto u ofrecido desde la disciplina.

No quiere decir que no haya lugar para la explicación, recuperación y sistematización así como otro tipo de intervenciones por parte del profesor. “Tal como sostiene Jackson, la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas” (Jackson, 2002:34, en Litwin, 2008: 27)

Debemos tener en cuenta la variedad y diversidad de tiempos (tiempos personales de aprendizajes, tiempos que demande una tarea específica), espacios (aula, bibliotecas, salas de lectura, instituciones culturales del barrio) y la variedad de agrupamientos (individual, grupal, grupo total).

En el caso de este espacio curricular en particular, los procesos de enseñanza y aprendizaje están íntimamente ligados a la naturaleza del objeto de conocimiento: la lectura y la escritura, el ejercicio de la oralidad. Se trata de generar situaciones didácticas en el que hablar y escuchar, leer y escribir sean prácticas y saberes. Aprender en la práctica, en la reflexión sobre esa práctica y en la sistematización de lo reflexionado.

No es posible ni necesario prescribir todas las situaciones: se trata de “anclar la intervención específica en el lugar de la creatividad para evitar así la mera reproducción de saberes.” (Vallejos, 2005)

Con respecto a la lectura dice, Bombini: “Yendo al terreno específicamente didáctico decimos que para poder poner en posición de lectores a estos sujetos específicos se necesita construir instancias específicas. Instancias de taller donde se podrán ir elaborando respuestas tentativas a las preguntas sobre la lectura, presentar los materiales, discriminar qué resulta de interés y qué no, relacionar el canon propuesto con lecturas anteriores, evaluar el canon accesible y el deseado.” (Bombini, 2005)

Concebir, entonces, una amplia variedad de modos de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje. Los proyectos, que son formatos didácticos capaces de articular saberes y prácticas para lograr un determinado producto, surgen como respuesta a alguna situación problemática y constituyen una valiosa posibilidad para el trabajo colaborativo, a la vez que favorecen la interacción social y la participación crítica y creativa.

Estrategias y actividades

“Las estrategias, como curso de acción que permite la implementación del método, implican una secuencia, difieren en el proceso de construcción del conocimiento y se van entrelazando con el objeto de favorecer una comprensión cabal”.

Edith Litwin

Las características idiosincráticas de los estudiantes (edad, entorno cultural y social, intereses particulares, saberes previos) así como el acceso a las fuentes y a los recursos, en general, orientarán la selección de la secuencia más adecuada. En la definición de estrategias se ponen en juego modelos, que implican una concepción de aprendizaje. De esos modelos, desde la Transformación de la Escuela Secundaria, se propone partir de un modelo de aprendizaje colaborativo que supone estrategias que estimulen el trabajo en equipo, con los pares, pero en el cual no se descarte el trabajo individual.

Pensar una variada forma de combinar actividades independientes, (las que los estudiantes puedan realizar de un modo cada vez más autónomo y respeten sus gustos personales, tales como pensar recorridos lectores para conformar un blog), ocasionales (planificadas a partir de algún tema propuesto por los estudiantes como inquietud, y que requiere consideración específica), o actividades sistemáticas (que no tienen por qué ser reiterativas ni rutinarias, tales como planificar actividades que muestren la relación permanente entre lectura y escritura)

2.4. Evaluación

La evaluación forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje desde el comienzo del mismo. Brinda información relevante acerca de las prácticas docentes así como de los desempeños de los alumnos. Por lo tanto debe ser considerada al planificar el proceso en su totalidad (planificación anual) así como al planificar cada secuencia didáctica en particular (unidad didáctica, proyecto, secuencia de actividades, etc). Involucra la subjetividad porque involucra al sujeto que aprende y al sujeto que enseña.

Supone distintos momentos: producción y/o recolección de información, análisis de esa información y toma de decisiones. Quién y a quién se evaluará, qué, cómo, cuándo, para qué y para quién son interrogantes que orientan esa toma de decisiones.

Son co-responsables de la misma el docente, los estudiantes y otros actores de la institución (coordinador interdisciplinar y equipo directivo). No se reduce a la heteroevaluación (mirada externa de la construcción de saberes realizada por el alumno) sino que implica la auto y la coevaluación, las cuales suponen procesos de reflexión metacognitivos.

Esta concepción de evaluación requiere formular los criterios que se tendrán en cuenta, es decir, "... aquellos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que elegimos, con fundamentos claros y contundentes, para evaluar. Así los criterios están directamente relacionados por un lado, con un *marco teórico* y por el otro, con *indicadores empíricos*." (Bixio, 2003). La comunicación de los mismos debe ser clara ya que son de dominio público. Por eso es preciso establecer cuáles son los indicadores que se observarán como referencia en los instrumentos considerados para recolectar o producir información.

"Los instrumentos de evaluación refieren a los sustentos materiales y a las formas que asumen las evaluaciones. Así, son instrumentos de evaluación un cuestionario, un protocolo, una guía de exposición oral, una guía de trabajo para elaborar un escrito, las consignas sobre la base de las cuales deberán los alumnos realizar una determinada tarea, una situación problemática para resolver, un conjunto de datos sobre la base de los cuales construir una situación problemática, una propuesta de dramatización, las reglas de un juego, un crucigrama, etc.

Mientras más ricos y variados sean los instrumentos y tipos de evaluación, más alternativas estaremos contemplando para respetar las modalidades propias de cada alumno y reconocer en cada uno sus propias posibilidades." (Bixio, 2003)

A modo de ejemplo, al igual que en el Ciclo Básico, se pueden citar:

- En relación a la oralidad, la observación sistemática de los intercambios orales que impliquen la puesta en juego, por parte de los estudiantes de los saberes construidos de forma apropiada a los requerimientos de la situación comunicativa: los interlocutores, las intenciones, el lugar, el tiempo, el contexto o las normas sociales.
- En relación a la lectura, la observación y el registro de las estrategias que los estudiantes ponen en juego en el acto de leer, que involucren también lo que hacen antes y después de la lectura. La observación y el registro de cómo lleva adelante sus selecciones, los modos en que se posicionan ante lecturas nuevas, las actitudes que manifiestan al concluir la lectura de un texto, del nivel de compromiso que asumen ante el pedido de realizar una lectura.
- En relación a la escritura, el seguimiento de los procesos personales de escritura, a través de la lectura y análisis de borradores sucesivos y revisión de textos definitivos, de los trabajos prácticos escritos, exposiciones orales y su soporte escrito. Es importante aclarar que la evaluación de los escritos no debe basarse exclusivamente en la observación de los aspectos formales de los textos ni en emergentes como la ortografía. Si bien reviste suma importancia, es sólo uno de los aspectos que deben considerarse en esta instancia de corrección, como la adecuación al tipo discursivo, al destinatario, la cohesión, la organización de las partes del texto, etc.
- En relación con la literatura, es imprescindible la escucha de los comentarios críticos y las valoraciones sobre los textos. Lo referido a procesos de lectura y de escritura también se debe considerar en relación con la literatura.
- En relación con la reflexión sobre el lenguaje, se debe insistir en la reflexión y corrección de las producciones, siguiendo los procesos personales de comprensión de los fenómenos textuales y discursivos como la coherencia, la cohesión, deixis, la correlación verbal, nociones sintácticas y normativas, etc.

Es deseable que la formulación de los criterios se realice con los estudiantes, de forma consensuada. En este caso, el proceso de evaluación resulta facilitado porque la toma de decisiones es compartida con ellos.

En Lengua y Literatura, esos criterios siempre deben considerarse en relación con los ejes a partir de los cuales se organizan los saberes.

La acreditación

Entre las decisiones que debe tomar el docente se encuentra la acreditación, que si bien forma parte de la evaluación, no es reducible a ella. No todo lo que tiene lugar en la escuela se evalúa y no todo lo que se evalúa se acredita.

“Al considerar la evaluación como una dinámica integral que permite visualizar en su totalidad estos procesos y los contextos en que ocurren, la acreditación es cierre pero no su fin. Es decir, muchos de los aprendizajes que realizan los estudiantes son susceptibles de ser evaluados pero no necesariamente se constituyen en indicadores para la acreditación. Muchos aspectos de los procesos de lectura y escritura pueden valorarse cualitativa y cuantitativamente y convertirse en lineamientos o pautas para acreditar saberes, pero otros aspectos de esas mismas prácticas exigen formas menos convencionales de evaluación y una mirada diferente sobre los tiempos en que ocurren y los modos en que se manifiestan, lo cual vuelve de algún modo inasible su posibilidad de acreditarse” (Ministerio de Educación, Prov. de Río Negro, 2008).

Es preciso, al finalizar el trimestre, construir una nota que permita certificar los aprendizajes en relación con los lineamientos de acreditación básicos considerados para el año, junto con las planillas de seguimiento o registros de evaluación que se elaboren para sistematizar la información recolectada acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje.

“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.
(...)”

La calificación trimestral de cada espacio curricular se construirá a partir del análisis del proceso de aprendizaje del alumno que consta en el registro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual se consignarán las mismas (...)” (Anexo I, Resolución N° 1000/08 - CPE)

Ese registro sirve para comunicar información suficiente y significativa a los actores involucrados. Deben constar en él los criterios considerados para la acreditación, los indicadores y la escala de valoración utilizada.

Los lineamientos de acreditación básicos

Debe recordarse que son ese tipo particular de propósitos que refieren aquellos aprendizajes considerados como los fundamentales para que los estudiantes avancen sin obstáculos en su formación, que se tendrán en cuenta al momento de la promoción y que toda institución educativa de la provincia, cualquiera sea su característica, debe poder ofrecer para garantizar equidad, igualdad de oportunidades y calidad.

3. Organización de los saberes y contenidos

Eje Organizador: Las prácticas de y con el lenguaje para conocer y pensar la lengua y la literatura.

LENGUA

➤ Eje: la oralidad

Saberes en relación con las prácticas de la oralidad: hablar y escuchar de manera crítica.

Contenidos: actos de habla, variedades lingüísticas, registros formales e informales, formas de la comunicación oral; la oralidad en los medios masivos de la comunicación.

➤ Eje: la escritura

Saberes en relación con las prácticas de la lectura y escritura: leer y escribir.

Contenidos: la lectura y la escritura como procesos recursivos; estrategias cognitivas; géneros discursivos y tipos textuales; la narración, la descripción, la exposición, la explicación y la argumentación.

LITERATURA

➤ Eje: la oralidad

Saberes en relación con la oralidad en literatura: reconocer de la especificidad de lo literario en textos de tradición oral; escuchar, comentar, recomendar textos literarios escritos; narrar, renarrar, recitar y dramatizar.

Contenidos: la literatura oral y sus características particulares.

➤ Eje: la escritura

Saberes en relaciones con las prácticas de lectura y escritura de literatura: leer, interpretar y analizar textos literarios y escribir textos de ficción. Reconocer las características de los géneros literarios escritos.

Contenidos: la literatura y su especificidad; géneros literarios escritos y sus características.

➤ Eje: la literatura y otras manifestaciones artísticas.

Saberes: reconocer y establecer relaciones entre la literatura y otras manifestaciones artísticas que involucran otros lenguajes.

Contenidos: la literatura en su especificidad, en tanto producto lingüístico cultural.

REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE

- Eje: Gramática, normativa y ortografía

Saberes: conocer y usar en la escritura nociones de gramática oracional y textual, normativa y ortografía.

Contenidos: clases de palabras; oración, clases de oraciones; texto, género, contexto de producción, mecanismos de textualización y contextos de circulación y recepción; reglas ortográficas.

Cuarto Año

LENGUA

- *Eje: la oralidad*

Saberes en relación con las prácticas de la oralidad: hablar y escuchar de manera crítica.

- Participar en debates y foros planificados sobre temas variados.

Establecer una opinión o varias opiniones personales y/o grupales acerca de un tema o suceso de interés educativo (en relación con la orientación). Sostenerlas con estrategias argumentativas variadas. Tener en cuenta el registro adecuado al contexto.

- Escuchar y analizar críticamente programas radiales y de televisión.

Identificar el carácter informativo y/o de opinión. Distinguir tema o suceso, información relevante, opiniones e intencionalidad.

- Defender en forma personal o grupal un trabajo monográfico sobre un contenido de literatura.

Exponer y explicar el proceso de construcción de un trabajo monográfico: explicitación de la elección del tema, de la formulación de la opinión y las conclusiones sobre el mismo, recolección y sistematización de la información, reformulaciones y revisiones.

Contenidos

Actos de habla, argumentación, estrategias (analogías, relaciones de causa-consecuencia, paradojas, contrargumentaciones, etc).

Variedades lingüísticas, registros formales e informales, formas de la comunicación oral; la oralidad en los medios masivos de la comunicación.

La monografía como texto académico que permite investigar, seleccionar información y opinar sobre un tema de literatura.

➤ *Eje: la escritura*

Saberes en relación con las prácticas de la lectura y escritura: leer y escribir.

- Leer

Leer, para sí y para los demás, textos periodísticos: notas de referencia y artículos de divulgación científica y cultural y que aparecen en diferentes soportes (libros, diarios y revistas, electrónico, audiovisual), utilizando estrategias cognitivas y lingüísticas de lectura.

- Interpretar y analizar

Identificar temas y subtemas y reconocer: organización de la información y características del género, estrategias utilizadas, contexto de producción y de circulación y recepción, vocabulario específico.

- Escribir

Escribir notas periodísticas de referencia utilizando los mecanismos de textualización y las estrategias cognitivas y lingüísticas de escritura, simulando situaciones auténticas, para su edición.

Escribir una monografía en forma personal o grupal. Seleccionar un tema de literatura, a partir de la propuesta del espacio disciplinar de una situación problemática: movimientos, generaciones, escuelas, autores, obras particulares, etc. Elaborar hipótesis, buscar información en fuentes diversas, redactar borradores de desarrollo y conclusiones, revisar borradores y escribir versión definitiva, teniendo en cuenta los saberes gramaticales, de normativa y ortografía.

Contenidos

La lectura y la escritura como procesos recursivos; estrategias cognitivas y lingüísticas requeridas.

Géneros discursivos y tipos textuales.

Género periodístico; las notas de referencia y los artículos de divulgación científica y cultural.

Género académico: la monografía.

Características, estructuración de la información, contexto de producción y de circulación y recepción.

LITERATURA

➤ *Eje: la oralidad*

Saberes en relación con las prácticas de la oralidad en literatura

- Leer, escuchar y analizar textos escritos de tradición oral: cantares de gesta, romances, entre otros.

Reconocer la especificidad de la literatura oral: versificación y anonimato; uso de recursos: anáforas, repeticiones, fórmulas estables, epítetos, paralelismos, etc.

Identificar contexto de producción, circulación y recepción. Relacionar con textos contemporáneos, por ejemplo canciones .

- Escuchar, comentar, recomendar textos literarios escritos; narrar, renarrar, recitar y dramatizar.

Contenidos

La literatura oral y sus características particulares.

➤ *Eje: la escritura*

Saberes en relación con las prácticas de lectura y escritura de literatura

- Leer

Leer e interpretar un corpus de textos literarios escritos, sugerido como parte del capital cultural: literatura universal, con acento en la literatura latinoamericana de diferentes épocas. Construir y socializar sentidos. Reconocer lo común y lo diferente en las formas personales de leer.

Leer e interpretar un corpus de textos seleccionados por el docente, por el docente con los estudiantes y por los estudiantes.

Reconocer textos y autores en relación con movimientos, generaciones, escuelas, identificando sus características particulares; establecer continuidades y rupturas. Reflexionar sobre las mismas y sistematizarlas.

Analizar las características específicas del género literario al que pertenecen las obras leídas.

Amar recorridos grupales de lectura.

- Escribir

Escribir, en forma personal o en grupos, el capítulo alternativo de una novela leída (cambiar el narrador, el foco, los personajes, incorporar rupturas temporales, etc.) para socializar, en taller.

Diseñar un plan de escritura (consensuado si es grupal) que responda a la consigna propuesta; escribir los borradores, revisar hacia el interior del grupo, elaborar la versión definitiva.

Contenidos

La literatura y su especificidad, géneros literarios escritos y sus características.

La narrativa latinoamericana y el boom. El modernismo y las vanguardias.

- *Eje: la literatura y otras manifestaciones artísticas.*

Saberes: reconocer y establecer relaciones entre la literatura y otras manifestaciones artísticas que involucren otros lenguajes.

- Reconocer en films, programas radiales y/o puestas en escenas, la presencia del texto literario implicado, señalando algunos aspectos como el respeto por el texto original, subversión, recreación, etc.

Contenidos

La literatura en su especificidad, en tanto producto lingüístico cultural.

REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE

- *Eje: Gramática, normativa y ortografía*

Saberes: conocer y usar en la escritura nociones de gramática oracional y textual, normativa y ortografía.

- Reflexionar y recuperar lo sistematizado en el Ciclo Básico a partir del uso en los procesos de escritura de los textos ficcionales y no literarios propuestos en el año.

Contenidos

Clases de palabras; oración, clases de oraciones; texto, género, contexto de producción, mecanismos de textualización y contextos de circulación y recepción; reglas ortográficas.

Quinto Año

LENGUA

- *Eje: la oralidad*

Saberes en relación con las prácticas de la oralidad: hablar y escuchar de manera crítica.

- Participar en debates y mesas redondas planificados sobre temas variados.

Seleccionar en forma personal o grupal un tema de literatura o de interés educativo en relación con la orientación. Buscar información en fuentes variadas y sistematizarla utilizando fichas, resúmenes, síntesis. Exponer las conclusiones. Organizar la presentación de las preguntas y la discusión en torno a las mismas.

- Escuchar y analizar críticamente programas radiales y de televisión en los cuales se debatan temas o se presenten hechos relacionados con el tema o suceso elegido para las notas de opinión, editoriales y ensayos.

Reconocer las diferencias en cuanto a los ámbitos o contextos de circulación de los discursos: periodístico, político y académico.

- Exponer en forma personal o grupal un ensayo sobre un contenido de literatura.

Exponer y explicar el proceso de construcción del ensayo: explicitación de la elección del tema, de la formulación de la opinión y las conclusiones sobre el mismo, recolección y sistematización de la información, reformulaciones y revisiones.

- Exponer en forma personal un ensayo que explicita la construcción realizada durante el Ciclo Orientado en relación con la problemática seleccionada para el desarrollo del proyecto.

Exponer y explicar el proceso de construcción del ensayo: explicitar el proceso de selección del problema, formulación de la opinión y las conclusiones sobre el mismo, recolección y sistematización de la información, reformulaciones y revisiones.

Contenidos

Actos de habla, exposición y argumentación, estrategias.

Variedades lingüísticas, registros formales e informales, formas de la comunicación oral; la oralidad en los medios masivos de la comunicación.

El ensayo como texto que permite desarrollar y sostener una opinión personal sobre un tema.

➤ *Eje: la escritura*

Saberes en relación con las prácticas de la lectura y escritura: leer y escribir

- Leer

Leer, para sí y para los demás, textos periodísticos: notas de opinión y editoriales y que aparecen en diferentes soportes (libros, diarios y revistas, electrónico, audiovisual), utilizando estrategias cognitivas y lingüísticas de lectura.

- Interpretar y analizar

Distinguir tema y subtemas de opinión. Identificar contextos de producción, mecanismos de textualización y contexto de circulación y recepción.

- Escribir

Escribir notas de opinión utilizando los mecanismos de textualización y las estrategias, simulando situaciones auténticas de escritura, para su edición.

Escribir un ensayo breve. Seleccionar un tema de literatura a partir de la propuesta del espacio disciplinar de una situación problemática: movimientos, generaciones, escuelas, autores, obras particulares, etc. Elaborar hipótesis, buscar información en fuentes diversas, redactar borradores de desarrollo y conclusiones, revisar borradores y escribir versión definitiva teniendo en cuenta los saberes gramaticales, de normativa y ortografía.

- Escribir un ensayo acerca de la construcción realizada durante el Ciclo Orientado en relación con problema elegido para llevar adelante el proyecto. Elaborar hipótesis, redactar borradores de desarrollo y conclusiones, revisar borradores y escribir versión definitiva teniendo en cuenta los saberes gramaticales, de normativa y ortografía.

Contenidos

La lectura y la escritura como procesos recursivos; estrategias cognitivas y lingüísticas puestas en juego.

Géneros discursivos y tipos textuales.

Género periodístico; las notas de opinión y editoriales.

Género académico: el ensayo.

Características, estructuración de la información, contexto de producción y de circulación y recepción.

LITERATURA

➤ *Eje: la escritura*

Saberes en relación con la lectura y escritura de literatura

- Leer

Leer e interpretar un corpus de textos literarios escritos, sugerido como parte del capital cultural: literatura universal, con acento en la literatura argentina de diferentes épocas. Construir sentidos desde lo personal y lo grupal, fortaleciendo la conformación de una “sociedad de lectura” en el aula.

Identificar la relación entre textos y autores con movimientos generaciones, escuelas. Continuidades y rupturas. Reconocer los modos en que lo argentino o lo regional está presente (autores argentinos que escriben en Argentina o en el exterior, tensiones) en los distintos momentos históricos.

Analizar las características específicas del género literario al que pertenecen las obras leídas.

Leer y discutir artículos de crítica literaria con el propósito de la escritura del ensayo.

Armar recorridos personales de lectura.

- Escribir

Escribir, en forma personal o en grupos, una obra de teatro breve a partir de un texto leído o de un film.

Diseñar un plan de escritura (consensuado si es grupal) que responda a la consigna propuesta; escribir los borradores, revisar hacia el interior del grupo, elaborar la versión definitiva, para su socialización como teatro leído o puesta en escena.

Contenidos

La literatura y su especificidad, géneros literarios escritos y sus características.

La narrativa argentina y sus características particulares.

La poesía contemporánea argentina.

➤ *Eje: la literatura y otras manifestaciones artísticas.*

Saberes: reconocer y establecer relaciones entre la literatura y otras manifestaciones artísticas que involucran otros lenguajes

- Reconocer en films, programas radiales y/o puestas en escenas, la presencia del texto literario implicado, señalando algunos aspectos como el respeto por el texto original, subversión, recreación, etc.

Contenidos

La literatura en su especificidad, en tanto producto lingüístico cultural

REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE

➤ *Eje: gramática, normativa y ortografía*

Saberes: conocer y usar en la escritura nociones de gramática oracional y textual, normativa y ortografía

- Reflexionar y recuperar lo sistematizado en el Ciclo Básico a partir del uso en los procesos de escritura de los textos literarios y no literarios propuestos en el año.

Contenidos

Clases de palabras; oración, clases de oraciones; texto, género, contexto de producción, mecanismos de textualización y contextos de circulación y recepción; reglas ortográficas.

4. Lineamientos de acreditación

Lineamientos de acreditación para Cuarto año

- Respetar el contexto de enunciación en debates y foros.
- Seleccionar, organizar y jerarquizar la información extraída de distintas fuentes bibliográficas y en diferentes soportes.
- Distinguir información de opinión en programas de radio y/o televisión.
- Sustener una opinión con estrategias argumentativas variadas.
- Interpretar y analizar notas de referencia y artículos de divulgación científica y cultural y que aparecen en diferentes soportes, utilizando estrategias cognitivas de lectura, reconociendo contextos de producción, circulación y recepción.
- Interpretar y analizar textos disciplinares, que aparecen en diferentes soportes, para la elaboración de la monografía, utilizando estrategias cognitivas de lectura.
- Elaborar fichas, archivos, resúmenes y síntesis.

- Reconocer los rasgos característicos de los textos literarios de tradición oral.
- Interpretar y analizar textos literarios latinoamericanos producidos en diferentes contextos y reconocer las relaciones de intertextualidad, la construcción de la subjetividad, la relación con los movimientos, las generaciones, las escuelas, etc., reconociendo contextos de producción, circulación y recepción..
- Reconocer las características de rupturas, transformaciones o innovaciones específicas de la narrativa latinoamericana conocida como “el boom literario” e identificar los rasgos particulares de la poesía modernista y de vanguardia reconociendo contextos de producción, circulación y recepción.
- Comentar y recomendar lecturas.
- Escribir textos no ficcionales: notas de referencia y artículos de divulgación científica teniendo en cuenta el género, el vocabulario específico, los propósitos y destinatarios.
- Escribir una monografía.
- Planificar, redactar (uso de borradores) y revisar la escritura de una (rastreo de la coherencia y la cohesión de la producción, modificación o ratificación del plan esbozado en función de las necesidades comunicativas y discursivas.
- Escribir textos ficcionales: capítulo de una novela atendiendo a los momentos recursivos del proceso de escritura y la especificidad del género.
- Conocer y utilizar las relaciones gramaticales textuales: coherencia en el texto, en el párrafo y en la oración; organización y distribución de la información; cohesión lexical y gramatical y las relaciones oracionales (funciones sintácticas en la oración simple, compuesta y compleja).
- Conocer y utilizar el vocabulario adecuado al tipo de texto.
- Emplear todas las reglas ortográficas y usar correctamente los signos de puntuación.

Lineamientos de acreditación para Quinto año

- Respetar el contexto de enunciación en mesas redondas y seminarios.
- Seleccionar, organizar y jerarquizar la información extraída de distintas fuentes bibliográficas y en diferentes soportes.
- Elaborar preguntas pertinentes al desarrollo de un tema.
- Sostener una opinión con estrategias argumentativas variadas.
- Interpretar y analizar notas de opinión y editoriales que aparecen en diferentes soportes, utilizando estrategias cognitivas de lectura, reconociendo contextos de producción, circulación y recepción.
- Distinguir tema de opinión.

- Interpretar y analizar textos de crítica, que aparecen en diferentes soportes, para la elaboración del ensayo, utilizando estrategias cognitivas de lectura.
- Elaborar fichas, archivos, resúmenes y síntesis.
Interpretar y analizar textos literarios argentinos producidos en diferentes contextos y reconocer las relaciones de intertextualidad, la construcción de la subjetividad, la relación con los movimientos, las generaciones, las escuelas, etc.
- Reconocer los modos en que lo argentino y regional está presente en los distintos momentos históricos.
- Comentar y recomendar lecturas.
- Escribir textos no ficcionales: notas de opinión teniendo en cuenta el género, el vocabulario específico, los propósitos y destinatarios.
- Escribir un ensayo literario o sobre un tema de literatura.
- Planificar, redactar (uso de borradores) y revisar la escritura de una (rastreo de la coherencia y la cohesión de la producción, modificación o ratificación del plan esbozado en función de las necesidades comunicativas y discursivas).
- Escribir textos ficcionales: obra de teatro breve atendiendo a los momentos recursivos del proceso de escritura y la especificidad del género.
- Conocer y utilizar las relaciones gramaticales textuales: coherencia en el texto, en el párrafo y en la oración; organización y distribución de la información; cohesión lexical y gramatical y las relaciones oracionales (funciones sintácticas en la oración simple, compuesta y compleja).
- Conocer y utilizar el vocabulario adecuado al tipo de texto.
- Emplear todas las reglas ortográficas y usar correctamente los signos de puntuación.

Bibliografía

Andruetto, María Teresa (2009) *Hacia una literatura sin adjetivos*, en libro homónimo. Córdoba. Comunicarte.

Barthes, Roland (1984) *El susurro del lenguaje, más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona. Paidós Comunicación.

Bordelois, Ivonne (2006) *Etimología de las pasiones*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Bombini, Gustavo (2005) *La trama de los textos*. Buenos Aires. Lugar editorial

Bombini, Gustavo y otros (2005) *Lengua y Literatura: prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas*. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.

Bombini, Gustavo (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires. Editorial del Zorzal

Brito, A. y otros (2010) *Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires. Flacso.

Cassany, Daniel (2006) *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona. Paidós. Papeles de pedagogía.

Ciapuscio, Guiomar Elena (1994) *Tipos textuales*. Buenos Aires. Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras.

Colomer, Teresa (2005) *Andar entre libros*. México. Fondo de Cultura Económica

Colomer, Teresa (2001) "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido" en *Lectura y Vida*, año 22, Nº 4, marzo de 2001. Bs. As. En *Lectura, escritura y educación*. Flacso. 2010

Cuesta, Carolina (2006) *Discutir sentidos*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio (compiladoras) (2002) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Siglo XXI.

Finoccio, Ana María. (2008) *Conquistar la escritura*. Buenos Aires. Paidós.

Flusser, Vilém (1998) *Ficções filosóficas*. San Pablo. Editora da Universidade de São Paulo.

Giammatteo, M. y H. Albano (coordinadoras) (2009) *Lengua. Léxico, gramática y texto*. Buenos Aires. Ed. Biblos.

Kohan, Silvia Adela. (2006) *Taller de lectura: el método*. Barcelona. Alba Editorial.

Larrosa, Jorge (2003) *La experiencia de la lectura*. México. Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. y Carlos Skliar (coordinadores) (2005) *Entre Pedagogía y Literatura*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Larrosa, Jorge. Flacso (2008) *Leer (y enseñar a leer) entre lenguas*. Clase Diplomatura. Flacso.

Litwin, Edith (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós.

Barcia, Pedro L. (1997) "Educación y Cambio". En *Cuestiones Educativas. Lengua y Matemática*. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.

Martos, Eloy y Tanián. K. Rösing (coordinadoras) (2009) *Prácticas de lectura y escritura*. Brasil. Universidad de Passo Fundo.

Montes, Graciela. (2007) *La gran Ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

MORIN, Edgar (2007) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa. 9º Ed.

Pérez, Clara Romero. (2006) *Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo*. Universidad de Huelva.

Perrenoud, Philippe. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires. Ed. Colihue.

Petit, Michèle (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México. Fondo de Cultura Económica.

Petit, Michèle (2003) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México. Fondo de Cultura Económica.

Orhan Pamuk (2008) *El libro negro*. Buenos Aires. De bolsillo.

Otañi, L y P. Gaspar, (2001) "Sobre la gramática", en *Entre líneas*. Buenos Aires. Flacso Manantial.

Sarland, Charles (2003) *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México. Fondo de Cultura Económica.

www.unrn.edu.ar/sitio/images/stories/.../Conferencia-DoraRiestra.pdf

Producción Artística y Contexto Histórico Social

1. Fundamentación

El espacio curricular Producción Artística y Contexto Histórico Social continúa la propuesta de Educación Artística del currículo del Ciclo Básico de la escuela secundaria rionegrina. Constituye una unidad de sentido que se articula con la Educación Artística en un proyecto cultural general (Bruner, 1998). Como tal implica la integración de los lenguajes estéticos – expresivos desde los saberes específicos que estructuran la obra, las operaciones analíticas, interpretativas y de comprensión de las producciones artísticas, sus componentes y modos de organización y los contextos históricos.

Producción Artística y Contexto Histórico Social se ubica en 4º año, siendo parte de la formación común a todos los ciclos superiores orientados. Es una disciplina escolar que promueve la adquisición de conocimientos relacionados con la contextualización socio histórico sobre la obra producida, que implica la comprensión de procesos vinculados a la situacionalidad cultural, social e histórica de las manifestaciones artísticas. Favorece, además, el reconocimiento de la construcción artística como un todo, en donde se atiende a las múltiples relaciones e interpretaciones que suscitan artistas, espectadores y obra.

Las finalidades del espacio curricular se sostienen en los propósitos generales y dejan ver una concepción que recupera otros sentidos asignados a la obra de arte, además de los tradicionales. Para ello se enriquece de los aportes de diferentes campos teóricos, como los estudios culturales, la teoría social crítica y la hermenéutica, que introducen una nueva mirada sobre el objeto estético, en tanto construcción de sentido compartido socialmente, en términos de circulación pública de significados. Los paradigmas vigentes en el arte se reúnen alrededor del acto compositivo, que en la práctica implica la configuración de los lenguajes estéticos expresivos a partir del tratamiento de la forma, el tiempo, el espacio, las rupturas y pervivencias, la imitación, la simulación, la ambigüedad, etc. Por esta razón, la pertinencia en cuarto año de Producción Artística y Contexto Histórico Social deviene de completar el análisis y la reflexión sobre la obra de arte, entendida como un producto en constante constitución, como un verbo que da cuenta de procesos que se relacionan con la cultura y los discursos sociales generales que portan las personas.

La obra de arte como sistema de significación que se compone en un discurso social y cultural, supone relaciones de distinto tipo con los sentidos predominantes de una época. Como dijimos en el párrafo anterior, en este espacio curricular la producción expresiva de los estudiantes se revela en sus significados a través del análisis y la crítica situada. El objeto artístico es objeto de estudio para los estudiantes. La obra es puesta para su apreciación para un ojo que nunca es inocente. *“¿Cómo juzgar una obra de arte o un hecho cultural de cualquier tipo sin verificar la adecuación de esta obra con su contexto semántico predominante y más generalizado?”* (Grupo Mediarte)

En consecuencia se entiende que el arte es un campo de conocimiento en constante configuración. Esta noción está incluida en el diseño curricular del Ciclo Básico de la escuela secundaria rionegrina e implica que éste se construye a partir de los intercambios entre sujetos reales, en la posibilidad de reconocer los atributos de la obra y comprender las diversas formas en que el arte se presenta. La atribución de sentido, la búsqueda de significados públicos, son posibles en tanto se producen en el

contexto de una cultura y tiempo determinados, generalmente en la confluencia de diálogos sobre cómo concebir el arte y sus prácticas.

El arte no se instituye unívocamente, sino que se produce dentro de un amplio conjunto de factores donde intervienen varios sujetos que han atravesado distintas experiencias. Es, antes que nada, una modalidad de la experiencia sensible de los sujetos que reafirma su inclusión en la cultura. Es una forma de conocimiento que en las estéticas contemporáneas se pliega en el acto interpretativo. Para entender en qué consiste dicho pliegue se debe considerar el hecho de que los lenguajes del arte se constituyen en sistemas disciplinares conceptuales y complejos.

Los lenguajes del arte construyen mundos de ficción a partir de sus materialidades y procedimientos constructivos propios. La instancia productiva en sí misma posee un carácter interpretativo, ya que un realizador siempre se desenvuelve en un espacio-tiempo determinados, en el que debe atender a múltiples factores que condicionan la realización. Este es un proceso que sólo puede completarse con la intervención de un público que hará su propia elaboración de sentido y una síntesis personal de la obra.

Toda forma simbólica es objeto de interpretación, y, como mencionamos anteriormente, en la medida que esos símbolos son socialmente compartidos permiten comunicar. Podemos aseverar entonces que una forma simbólica puede considerarse una herramienta mental y material para aprehender y comprender la realidad. El arte funda modalidades narrativas de conocimiento, forma mentes y se diferencia de otras formas culturales de conocer (Bruner 2004; Eisner 1998) En este sentido, reafirmamos que los lenguajes artísticos se constituyen en conocimiento al erigirse como una red de saberes validados socialmente, como potencialidades que ponen el acento en los modos de significar culturalmente (Gardner, 1995) Sin duda, los lenguajes estético expresivos son construcciones significativas por sí mismas. Tal definición enfatiza la relación conceptual entre conocimiento y cultura, destacando la diversidad vincular que da lugar a la complejidad que presentan los hechos estéticos en la actualidad (Aguirre, 2005).

De esta manera, la temática predominante que introduce Producción Artística y Contexto Histórico Social es la de los sujetos particulares en relación a la producción artística; qué dice ella a cada uno y qué sentidos para la sociedad y la época se materializan en la interpretación. Los sentidos que se expresan en los lenguajes artísticos crean una trama donde el hombre siempre está en escena. Como dijimos, el esfuerzo analítico interpretativo por desenmarañar esa escena requiere de la asistencia de conceptos de diversas filiaciones disciplinares, poniendo nuevamente de relieve el carácter interdisciplinar que tiene como campo de conocimiento. La irrupción de las tecnologías de red en la sociedad contemporánea hace que esa convocatoria a la teoría se realice en dirección al sujeto y la producción de subjetividad. Esta última se entiende como un modo de la experiencia en primera persona que resiste la articulación o la representación implícitas en la categoría de sujeto. Entendemos que esta conceptualización desplaza el paradigma de un sujeto autónomo que enfrenta el mundo exterior a favor de una experiencia vivida, inherente a la integración con la cultura, que conlleva la renegociación constante de las fronteras entre el yo y el mundo. Esta idea se apoya en la hipótesis que dice que los lenguajes estéticos expresivos hablan en primera persona. Si el arte es un discurso compuesto de lenguajes, ¿entonces quién está hablando? (Cone, 1974) La subjetividad es del objeto artístico, quien de acuerdo a esta ficción no puede ser captado en su totalidad ni por el artista ni por el espectador. El lenguaje es un soporte que liga un acto de intercambio de sentido, como producción que se diferencia a la vez de la representación y de la reproducción. Este hecho implica que el objeto artístico inscripto en la expresión es un modo de intersubjetividad, de intercambio social, entre distintos tiempos: el de la

confección o formulación como hechura y el de la historia como tiempo de sentido. Entendido de esta manera, el sujeto como pura subjetividad permite avistar la función social del arte; *“No hay posibilidad de que el arte exprese una época sin hacer que la época misma se revele también como hechura artística.”* (Grupo Mediarte)

Obra de arte, artistas y espectador son definidos, en este espacio curricular, como términos que se conjugan y se componen mutuamente. Al decir de Ricoeur, *“El trabajo de la interpretación revela un intento de vencer una distancia, de igualar al lector a un texto que se le ha hecho extranjero, e incorporar de ese modo su sentido a la comprensión actual que un hombre puede hacer de sí mismo”* (1975; 7)

2. Encuadre Didáctico

2.1. Propósitos

- Favorecer el reconocimiento del arte como producto histórico-social, como una actividad sujeta a cambios y vinculada a otros fenómenos de la sociedad, para que los estudiantes comprendan las diversas funciones sociales que cumple y valoren los sentidos construidos sobre lo estético en las distintas épocas históricas.
- Generar situaciones de aprendizaje que promuevan el reconocimiento y la valoración de las expresiones artísticas tradicionales y no tradicionales que forman parte de la historia cultural del arte occidental.
- Proveer de estrategias cognitivas y metodológicas a los estudiantes con el fin de viabilizar el abordaje de los procesos de cambio artístico y transformación cultural más importantes del arte occidental, indagando en ellos los elementos y las razones de sus pervivencias y rupturas.
- Componer situaciones grupales que favorezcan el análisis, la interpretación, la comprensión y el debate de la dimensión social y situada de la creación artística contemporánea, observando la incidencia que los medios de comunicación social tienen en los procesos de producción y difusión de las obras de arte.
- Promover la utilización de conceptos específicos de la historia social y cultural en el análisis artístico de la obra, reconociendo en ellos la constitución de un campo interdisciplinar en constante reconstrucción.
- Facilitar y promover el acceso a las obras artísticas desde posiciones críticas y creativas, indagando en ellas las formaciones culturales identitarias, a fin de conocer, valorar y disfrutar el patrimonio artístico de la comunidad.
- Proporcionar a los estudiantes una serie de conocimientos y recursos metodológicos que les permitan abordar el análisis de productos artísticos de diversas etapas o momentos históricos y reflexionar acerca de sus propias producciones.
- Incentivar la asunción de roles activos en la interpretación, ubicándose como parte de la escena en que la obra es puesta, como también en relación a los sentidos hegemónicos y contrahegemónicos que los grupos sociales otorgan a los artistas.

2.2. Contenidos de enseñanza/ saberes

La organización del espacio curricular Producción Artística y Contexto Histórico Social contempla 4 ejes, relacionados entre sí. Estos ejes no suponen un orden jerárquico ni lineal, sino que pueden ser resueltos en la planificación de acuerdo a las características del grupo de estudiantes, los recursos disponibles, sus conocimientos previos, el contexto institucional, etc.

Cada eje organiza los temas en nodos cognitivos. Los nodos son puntos de acumulación de conocimientos (conceptos, proposiciones, leyes, principios, teorías, modelos) en torno a un concepto o una habilidad. Los estudiantes, con el apoyo del profesor, van estableciendo de forma consciente esta estructura de nodo, la que se hace perdurable al ser activada para aplicarla, modificarla (enriquecerla o transformarla) o conectarla con otro nodo (Hernández, 1993).

La concurrencia de una variedad de conocimientos de distintos campos disciplinares supone la adopción de nodos cognitivos. Ellos incorporan y estructuran a los contenidos de enseñanza, que sirven de base a un proceso de articulación de potencialidades con el fin de constituir un conjunto, un sistema de influencias educativas, que posibilite el cumplimiento de los propósitos del espacio curricular, con una calidad superior al que hubiera alcanzado cada contenido de forma independiente.

Esta forma organizativa, como relación o vínculo heterónomo, es pertinente a la idea de saber que se sostiene en los fundamentos del Diseño Curricular. En concordancia con el Ciclo Básico de la escuela secundaria, espacio curricular Educación Artística, los saberes son formulados por los profesores en función de la situación educativa. Esto implica mirar el contexto institucional y comunitario, apreciar las potencialidades del grupo de estudiantes, planificar la enseñanza en función de un plan para el año lectivo, tomar decisiones respecto de la selección de los contenidos de enseñanza que compondrán la planificación, acordar con otros profesores a fin de visibilizar y articular los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en el curso, etc. Es decir, la adopción de una organización por ejes, que incluye nodos cognitivos y estos a los contenidos de enseñanza, se relaciona con la concepción curricular vigente y una pedagogía que sitúa la enseñanza en la escuela real y contextualizada.

Los ejes organizadores son los siguientes:

I. El arte como práctica social y discursiva

Síntesis: el arte es un campo de conocimiento de lenguajes, que se diferencia de otros tipos de discursos sociales, como el científico, por los objetos que formaliza. Los modos de conocer artísticos se caracterizan por el uso de soportes materiales y simbólicos que se estructuran en un lenguaje propio, además de producir sentidos y certezas sobre las razones de la emoción y la autenticidad. La realidad que construye es estética y se manifiesta expresivamente. Desde este lugar, el objeto artístico, el artista y el espectador componen una situación, una escena, que en la actualidad está puesta en cuestión, producto fundamentalmente de la irrupción de las nuevas tecnologías de red y de pantalla. Tales movimientos dan cuenta de cambios y pervivencias donde la tradición es puesta bajo la comunicación y la mirada multimedial. Abordar estos discursos y estas situaciones desde la reflexión, el análisis y la crítica es propio de este eje

II. Cambio artístico y transformación cultural: arte, artista y sociedad

Síntesis: el artista y el espectador en el contexto social, histórico, cultural, político, económico e ideológico. Los discursos sobre qué es arte, quién es artista y qué actividad realiza se sostienen sobre las concepciones circulantes en la sociedad. En la actualidad, el espectador es puesto en la escena artística, forma parte de ella y eso interpela el destino del artista y los supuestos sobre la obra, el talento, la creatividad, la comunicación, etc. Los nuevos discursos artísticos participan al espectador en la creación de un sentido para la obra, dando cuenta de modificaciones y transformaciones culturales importantes en la forma de entender la relación entre el arte, el artista y la sociedad.

III. La cultura y las estéticas mediáticas

Síntesis: este eje trata sobre las relaciones que establece la industria cultural con las formas de vida contemporáneas. Su abordaje reconoce que existen en el discurso artístico intersecciones con la cultura mediática. Tal definición no se realiza sin antes trazar los límites de aquello que es atrapado por la mirada estética y que tiene connotaciones con otros tipos de discursos: el histórico social y el ético político. Por otra parte, ¿Es posible reconocerles status de arte a los productos de la industria cultural dirigidos al consumo masivo? En su respuesta los estudiantes encontrarán la actividad analítica de la crítica, como medida para la elaboración de un juicio que es también una opción personal.

2.3. Consideraciones metodológicas

El conocimiento de la producción artística en la situación en que se realiza adquiere una especial significación para los estudiantes, ya que permite comprender y valorar los procesos de cambio artístico y transformación cultural sucedidos durante las distintas épocas y la relación que actualmente los vincula con los desafíos del mundo globalizado.

Siendo que este espacio continúa la propuesta curricular de Educación Artística del Ciclo Básico de la escuela secundaria, es que proponemos una metodología de enseñanza basada en cuatro momentos:

- La sensibilización
- La exploración y la experimentación
- La producción y comunicación
- La historización

Estos momentos no implican que deban seguir un recorrido único a las experiencias que se producen durante la clase. Por el contrario, es a partir de la experiencia docente y los posicionamientos frente al proceso de enseñanza - aprendizaje que consideramos que en este espacio curricular son importantes la implementación de estrategias que favorezcan o propicien el intercambio, la discusión, la fundamentación de las opiniones, la gestión de proyectos de diversas naturas, el debate, las entrevistas y el abordaje de procedimientos vinculados a la búsqueda de información. Todas ellas son actividades necesarias que pueden realizarse en el espacio curricular Producción Artística y Contexto Histórico Social. También es de suma importancia seleccionar estrategias que movilicen a los estudiantes, como las modalidades de aprendizaje grupal, con instancias de reflexión tanto individual como colectivas en torno a las actividades propuestas. Los momentos de intercambio entre estudiantes deben permitir compartir pareceres, posiciones, ideologías y valores.

Otras estrategias pertinentes con el enfoque artístico lo constituyen las visitas a los museos, la sección de cine y video, las narrativas orales, la asistencia a muestras, exposiciones y obras teatrales, el empleo de los soportes gráficos, los elementos

multimediales y la audición de obras musicales, entre otras, son actividades que ponen en juego procesos de percepción, de exploración, de valoración y de significación de sentidos que generan una visión crítica y la comprensión de los procesos que involucran a la obra de arte en el mundo.

Es entonces que el espacio curricular Producción Artística y Contexto Histórico Social propone a los estudiantes un conjunto de conocimientos que les posibilitarán una visión, un enfoque sobre la obra de arte vinculada a los procesos que se relacionan a los discursos sociales y al amplio marco de la cultura.

2.4. Evaluación

La evaluación es un componente muy importante del currículum, debe desarrollarse de manera procesual, continua e integrada. Es una evaluación formativa y brinda información acerca del modo en que el proceso de enseñanza y aprendizaje se está realizando. Está vinculada a la fundamentación, los propósitos, los saberes y la metodología. De ahí deriva la formulación de los referentes e indicadores que se establecen en la planilla de registro de la evaluación. Es además un proceso de comunicación que involucra a docentes, estudiantes y padres.

La evaluación es uno de los aspectos más complejos ya que existen múltiples enfoques sobre qué es la evaluación, qué se evalúa, cómo y con qué finalidades; enfoques que, a la vez, interactúan con las particularidades de cada institución, con las prácticas y perfiles de cada docente, produciendo muchas veces conflictos y contradicciones.

La evaluación como cierre parcial de un proceso debe tener en cuenta las distintas etapas que fueron recorriendo el docente y los estudiantes. Es importante en este punto la coherencia entre los propósitos que se hayan establecido, los saberes y la metodología utilizada.

Por otro lado, la evaluación en Producción Artística y Contexto Histórico Social debe atender a los modos particulares en que cada uno de los estudiantes va transitando el proceso de volverse un observador crítico de los cambios culturales sociales e históricos de las manifestaciones artísticas, debe también permitirles participar en situaciones comunicativas diversas para que puedan construir su propio discurso artístico. El seguimiento de estos procesos deberá hacerse mediante diferentes métodos, combinando información cuantitativa y cualitativa y procesos individuales y grupales. Otra cuestión que debe considerarse en todo momento es el de la comunicación de las conclusiones (expresadas de forma cuantitativa y cualitativa) a todos los actores involucrados.

Instrumentos, criterios e indicadores

La selección y utilización de instrumentos de evaluación es muy amplia, pero siempre debe hacerse en función de los saberes y propósitos explicitados en la propuesta didáctica de la planificación. Informes y monografías, análisis de fuentes, realización y análisis de encuestas y entrevistas orales, exposiciones orales, análisis crítico de películas, diseño de proyectos de investigación sencillos, participación en debates, grupos de presentación y representación, portafolios, pruebas de identificación visual y valoración de los juicios estéticos, son instrumentos de evaluación distintos que pueden usarse para la enseñanza de este espacio curricular.

Los indicadores de evaluación de Producción Artística y Contexto Histórico Social se deben establecer en relación con los ejes a partir de los cuales se organizan los saberes. La elección de los instrumento de evaluación debe ser pertinente a este aspecto, ya que no todos los saberes pueden ser evaluados de la misma manera. La planilla de registro de la evaluación debe dar cuenta de esta pertinencia.

Es importante considerar que la evaluación debe permitir la posibilidad de que el estudiante participe de forma activa en la valoración de su propio proceso de aprendizaje, obteniendo así una mayor conciencia de sus progresos y una inmejorable ocasión de asumir sus responsabilidades. Para esto es necesario desarrollar estrategias que permitan además de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación.

3. Contenidos de Enseñanza:

I.- El arte como práctica social y discursiva.	
La definición de lo artístico	¿Qué es arte y qué no es arte? Posibilidades de establecer delimitaciones. La obra como problema. El discurso que construye el arte: dimensión polisémica e interdisciplinaria. Los lenguajes artísticos y los objetos que formalizan. Los criterios de verdad en el arte: autenticidad y emocionalidad. Lo espiritual en el arte. Diferencias con otros tipos de discursos sociales. La relación mediatizada con las obras. Transformación del concepto de obra de arte y el concepto de público. El campo del arte y su continua reorganización.
Modos de conocer estéticos	Los procesos creativos, los productos artísticos y la dimensión expresiva del arte. Las prácticas de estetización. Percepción y análisis de la obra de arte.
Los sentidos atribuidos a la obra artística	La función social del arte: el contexto social, histórico, político, económico, cultural e ideológico en que es producida la obra artística. Las relaciones de poder: la cuestión de género. La mujer en la obra artística. La mujer artista. Arte y nacionalismos. La lucha del artista por su reconocimiento social. La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica.

II.- Cambio artístico y transformación cultural: el arte, el artista y la sociedad.	
El artista, la obra y el espectador en la red de significados.	La ubicación del espectador dentro/fuera de la obra. El contemplador. El ojo crítico. Recepción y participación del aura de la obra. El espectador casual. El espectador como receptor y emisor.
Los destinatarios del arte	El público de arte. El ideal democrático y la globalización. El turista cultural. El arte como educación y como lugar de encuentro.
Actualidad de la experiencia estética	El arte como experiencia. La crisis de la percepción y la restauración de la perceptibilidad. El hábito estético. Las nuevas experiencias interpretativas.

III.- La cultura y las estéticas mediáticas	
Los espacios culturales	El museo como lugar de controversia y negociación cultural. La intervención estética en el espacio urbano.
Producción y circulación de obras	Coleccionismo, nuevas formas de pensar el arte. El arte devenido en forma de comercio. La contemplación desinteresada de la obra- Relación entre el sujeto y el objeto.
Los nuevos medios artísticos	Los nuevos discursos estéticos: simulación, virtualidad, ambigüedad, el arte relacional, el arte de la presencia.
Las técnicas de reproducción y la industria cultural	Nuevas formas de arte de acceso masivo. Las tecnologías de la comunicación. Modalidades de recepción simultánea y colectiva. El arte reproductible. El delivery cultural. El público como producto del sistema de la industria cultural.

4. Lineamientos de acreditación

- Contextuar la producción artística a partir de los acontecimientos sociales y culturales que determinaron el proceso artístico.
- Adquirir una perspectiva crítica-estética que promueva el uso de los conocimientos aprendidos sobre el discurso artístico.
- Comprender las relaciones que establece el arte contemporáneo con la historia social y cultural de los distintos movimientos artísticos.
- Analizar diferentes estilos que forman parte de la historia del arte y de la cultura.
- Comprender el proceso de transformación del artista, el espectador y la obra en el mundo del arte.
- Valorar estéticamente las obras artísticas en relación a la significación estética, los intereses, los procesos afectivos y sociales y la experiencia personal en la producción e interpretación.
- Analizar las distintas estrategias y respuestas de la sociedad artística contemporánea a partir del uso de las tecnologías mediáticas.
- Comprender los sentidos generados por el arte contemporáneo desde distintos enfoques.
- Comprender los procesos fundamentales de la dinámica urbana en relación a la incorporación al mundo social y cultural del arte.
- Analizar y comprender desde una visión crítica el proceso de inserción de las obras de arte en los contextos sociales.
- Comprender y analizar la actividad cultural desde perspectivas activas y formativas como así también desde sus procesos de transformación.

5. Bibliografía

Adorno, T. (1970) Teoría estética. Madrid: Orbis. 1983.

Agirre, I., 2005. Teorías y prácticas en educación artística. Universidad Pública de Navarra: Octaedro EUB.

Bruner, J. (2004) Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Editorial Gedisa.

Chion, M. (2008) La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido. 1º ed. Buenos Aires: Paidós.

Deleuze, G. (1969) Lógica del sentido. Buenos Aires: Planeta – Agostini, 1994.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución 3828/09 Anexo 4. Escuela Secundaria Modalidad Arte. Ciclo Superior. Marco General. Provincia de Buenos Aires.

Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

Hauser, A. Historia social de la literatura y el arte. Editorial Debate. Madrid (1998)

Oliveras, Elena. (2008) Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI. Emecé arte. Buenos Aires.

Raymond, W. *Historia de la comunicación, Vol 2: de la imprenta a nuestros días.* (1981) Barcelona: Bosch, 1992.

Rebok, Ma. G. "El arte: un recurso transhumante" en *Letras de Buenos Aires*, Año II, Nº 7. Buenos Aires, 1980.

Ricoeur, P. "El conflicto de las interpretaciones", parte II. Hereneutica y estructuralismo ed. Megapolis Buenos Aires, 1975. Cap: Existencia y Hermenéutica.

Sanguinetti, J. (1999) Provocando lo sagrado (I) – la dimensión trágica del ser. Buenos Aires: Mediarte.

Sanguinetti, J. (2003) Cultura y estéticas contemporáneas. Mediarte estudios y Baudino ediciones. Buenos Aires.

Sarlo, B. (1994) Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina. Ariel. Buenos Aires.

Steinberg, M. (2008) Escuchar a la razón. Cultura, subjetividad y la música del siglo XIX. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.

Szendy, P. (2003) Escucha. Una historia del oído melómano. 3º Ed. Paidós. Barcelona.

Química

1. Fundamentación

En el Diseño Curricular de Química del Ciclo Básico, se ha hecho mención al posicionamiento ideológico y filosófico de dicho espacio: *... la educación científica en este siglo reporta una nueva visión del mundo y, por lo tanto, un interés superador en la enseñanza de las ciencias en la escuela secundaria. Ya no es solo formar ciudadanos que sean capaces de interpretar y elegir, se trata de formar ciudadanos que puedan posicionarse en el mundo, y actuar en consecuencia con una conciencia planetaria. Sujetos que destaquen la diversidad para comprender la equidad, que se sientan ciudadanos del planeta que habitan, respetando la identidad de la que gozan y orientando su acción, de manera que su intervención les permita preservar la vida en todas sus formas.*

Las ciencias naturales refuerzan su presencia en la formación de la inteligencia general, pues comprender los problemas complejos del mundo requiere del aprendizaje de grandes núcleos conceptuales que servirán de puentes para acceder al entramado, y tomar conciencia de la multidimensionalidad y globalidad de los fenómenos, para actuar en consecuencia. La sostenibilidad que involucra los problemas ambientales, la crisis energética, los movimientos sociales alrededor de un recurso, los intereses mundiales sobre los recursos no renovables, refiere a fenómenos que no pueden comprenderse desde una mirada fragmentada, de una ciencia reduccionista y simplificista; sino que requieren de un tratamiento que permita la entrada al estudio de la problemática con una concepción de ciencia renovada. En palabras de Carlos Galano, se debe “ambientalizar el currículo para promover la sustentabilidad a escala humana, favorecer la propuesta interdisciplinaria, como puente de integración de los mundos físicos, biológicos y culturales y especialmente como magma propiciatorio para la construcción del paradigma ambiental”.

La formación científica entendida como un componente importante de la formación ciudadana exige un replanteo profundo de las formas en que su enseñanza ha sido desarrollada tradicionalmente. Alfabetizar científicamente requiere el desarrollo de las capacidades necesarias para intervenir en la toma de decisiones tecnocientíficas, que pueden y deben ser educadas. “Además, es en el desarrollo de estas capacidades donde se manifiesta con más intensidad la relación entre la enseñanza de las ciencias y la educación en valores, algo que reivindica con gran vigor el movimiento CTS” (Acevedo, 1996a; Martín, Osorio y López- Cerezo, 2001; Waks, 1996). Es entonces que una de las primeras consideraciones que deben hacerse al plantear la enseñanza de las ciencias en la escuela secundaria, es saber qué tipo de conocimiento hace falta para analizar críticamente los argumentos que se esgrimen en esas cuestiones.¹⁰²

Desde esa perspectiva, en este espacio curricular del Ciclo Orientado de la Enseñanza Secundaria, se propone profundizar dichos aspectos centrándose en aquellos saberes de la Química que permitirán la comprensión de los fenómenos del mundo que revisten mayor complejidad conceptual, con el enfoque de la sostenibilidad. Este espacio se caracterizará por la construcción de saberes que los jóvenes ciudadanos requieren para poder intervenir (sentir, pensar y actuar) en el mundo, no sólo en busca de la calidad ambiental, sino también de la equidad y la justicia social como criterios y valores que es preciso considerar en este nivel de formación.

¹⁰² Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, Diseño Curricular de la Escuela Secundaria, Ciclo Básico, Química, Fundamentación, 2008.

La propuesta se fundamenta en la caracterización de la sostenibilidad realizada en consideración a la “Década de la educación para el desarrollo sostenible” proclamada por la ONU (2002) y llevada a cabo por la UNESCO entre 2005-2014, que promueve una educación que forme ciudadanos comprometidos con la *reducción de la pobreza, igualdad de sexos, promoción de la salud, protección del medio ambiente, transformación rural, derechos humanos, comprensión cultural y paz, producción y consumo responsables, respeto a la diversidad cultural y acceso igualitario a las TIC*.¹⁰³

La idea de sostenibilidad requiere *planteamientos holísticos, globales; exige tomar en consideración la totalidad de problemas interconectados a los que la humanidad ha de hacer frente y que sólo es posible a escala planetaria, porque los problemas son planetarios: no tiene sentido aspirar a una ciudad o un país sostenibles (aunque sí lo tiene trabajar para que un país, una ciudad, una acción individual, contribuyan a la sostenibilidad). Esto es algo que no debe escamotearse con referencias a algún texto sagrado más o menos críptico o a comportamientos de pueblos muy aislados para quienes el mundo consistía en el escaso espacio que habitaban*.¹⁰⁴

Se comprende la sostenibilidad como un concepto complejo que incluye e interrelaciona aspectos económicos, sociales, culturales y ambientales del desarrollo humano que se deben contemplar en los procesos de formación. Dado su carácter interdisciplinar, la construcción de los saberes inherentes a éste debe abordarse previendo la profundización de los conocimientos disciplinares vinculados a las ciencias, y en particular a la Química.¹⁰⁵

En referencia a la construcción de saberes, resulta conveniente en este momento, hacer mención a la concepción en que se sustenta la enseñanza y aprendizaje en Química.

El saber es un proceso que se basa en las relaciones entre saber y psiquismo. Estas relaciones se pueden abordar de dos maneras, las cuales coinciden en destacar la noción de proceso. En primer lugar, se trata de comprender el aprendizaje de los saberes: ¿cómo se los adquiere o se fracasa en adquirirlos? ¿Cómo se facilita su apropiación mediante ciertas técnicas? ¿Cómo surgen y se desarrollan las inhibiciones de saber y de aprender? ¿Cómo actúan los mecanismos cognitivos? Una gran parte de la psicología cognitiva del siglo XX logró sacar a la luz las relaciones complejas que mantienen los sujetos que aprenden con los saberes por adquirir, se llegó entonces a concebir la idea de que **los aprendizajes de un saber representan la realidad dinámica del saber: los saberes no son sino aprendizajes cuyo objeto es adquirirlos**. Esta concepción psicológica ha dado lugar a múltiples ensayos e innovaciones pedagógicas que pusieron énfasis en las situaciones que favorecen el acto de aprender, lo que equivale a mostrar que aprender es acto y no sólo impregnación pasiva. **Es la actividad lo que hace el saber, no su almacenamiento**; una actividad de segundo grado, podría decirse. El saber no está constituido por la masa de resultados (informaciones); el saber es saber de lo que él es, de la capacidad

¹⁰³ Colocar documento de donde se extrajo

¹⁰⁴ Vilches, A., Gil Pérez, D., Toscano, J.C. y Macías, O. (2009). “La sostenibilidad como [r]evolución cultural, tecnocientífica y política” [artículo en línea]. OEI. <http://www.oei.es/decada/accion000.htm>

¹⁰⁵ Se recomienda la lectura del Anexo: Vilches, A., Gil Pérez, D., Toscano, J.C. y Macías, O. (2009). “Educación para la sostenibilidad” [artículo en línea]. OEI. [Fecha de consulta: 10/07/2009]. <http://www.oei.es/decada/accion004.htm>

de un individuo de dar cuenta y razón de lo que sabe. Por eso aprender es aprender la libre disposición de espíritu que es el saber, una facultad de elegir entre todas las cosas y las opiniones, de acuerdo con la razón.

J. Schlander destaca que todo saber implica un sujeto que conoce, que no existe un saber en sí, que todo saber es acto y no esencia, y que por lo tanto **el saber consiste en una actividad cognitiva**. No obstante, agrega, aunque el saber es una relación, es también producto y un resultado. La representación del saber como reserva omite una parte de la realidad. Una comparación viene al caso: así como una mina de oro no es nada sin el laboreo que produce la riqueza, un libro es un objeto muerto cuya única importancia reside en el potencial que representa para el trabajo del lector; el saber no es el contenido del libro sino la actividad mental. Se pone así en primer plano la noción de trabajo. Trabajo psíquico, trabajo mental, trabajo colectivo, es el trabajo, es decir la transformación, lo que se convierte en el paradigma del saber.

En segundo lugar, al saber percibido como del hacer y del decir se le opone el saber del pensar y del hacer, es decir, el actuar. **El saber se estaría haciendo y no sería el que es sabido. Saber algo no es poseer algo: es poder hacer.** El saber como proceso de trabajo no puede ya confundirse con el resultado momentáneo de ese trabajo, porque el saber es una acción que transforma al sujeto para que éste transforme al mundo (lo que nos acerca a la idea de que el saber es el de las preguntas y no el de las respuestas).

En concordancia con esta concepción, desde el espacio curricular de Química se promoverá la formalización de conceptos, modelos y teorías que permitan a los estudiantes comprender los fenómenos para posicionarse racionalmente como ciudadanos, trascendiendo la objetividad fragmentaria; brindando propuestas de enseñanza y aprendizaje que permitan conectar interdisciplinariamente los fenómenos del mundo natural, socio-económicos y culturales propios del medio ambiente y su desarrollo local y global. De esta manera, se promoverá un cambio de las representaciones mentales sobre la realidad, desde una ética que no solo implica saber y poder hacer, sino que instalará en las aulas un tipo de formación que oriente la acción.

Victoria Chitepo, Ministra de Recursos Naturales y Turismo de Zimbabwe, en *Nuestro futuro común* (el informe de la CMMAD) expresa: *"Se creía que el cielo es tan inmenso y claro que nada podría cambiar su color, nuestros ríos tan grandes y sus aguas tan caudalosas que ninguna actividad humana podría cambiar su calidad, y que había tal abundancia de árboles y de bosques naturales que nunca terminaríamos con ellos. Después de todo vuelven a crecer. Hoy en día sabemos más. El ritmo alarmante a que se está despojando la superficie de la Tierra indica que muy pronto ya no tendremos árboles que talar para el desarrollo humano"*.¹⁰⁶ Esta realidad es la que precisa diseñar y orientar adecuadamente una renovada construcción de saberes que permitan comprender la idea de desarrollo, no crecimiento infinito, que incluye la satisfacción de las necesidades básicas de todos y la aspiración de una vida mejor.

Posicionado el currículo de esta manera, la Química cumple un papel central en la construcción de los saberes vinculados a la sostenibilidad, al promover el abordaje de distintos fenómenos para interpretarlos y explicarlos, con modelos progresivamente más cercanos a los consensuados por la comunidad científica.

¹⁰⁶ Vilches, A., Gil Pérez, D., Toscano, J.C. y Macías, O. (2009). Op.cit.

2. Encuadre Didáctico

2.1. La Química en la Formación General del Ciclo Orientado

En este Ciclo, el espacio de Química se orienta a la formación general de los estudiantes, con el propósito de acompañar la construcción de su subjetividad como ciudadanos, imprimiendo en ella una cultura científica y apropiándose de saberes específicos del área de las ciencias de la naturaleza.

Este proceso de construcción se da en un espacio escolar que no es homogéneo sino que es un ámbito, que además de tener especificidad cultural, es heterogéneo y conflictivo, ya sea que esto se haga explícito o no. Las significaciones culturales que portan los alumnos y los docentes y las propias del colectivo institucional están siempre en proceso de interacción, resignificación e implicación mutua, constituyendo una cierta totalidad atravesada por el curriculum. (Marco Teórico, Diseño Curricular de la Escuela Secundaria, 2008)

Docentes y estudiantes se enfrentan a la tarea de darle significatividad al proceso educativo, y desde esa perspectiva, la historicidad, la idea de sí mismos, de los otros y del mundo que los rodea, los intereses; tensionan la vida de las aulas produciéndose un proceso de socialización único. Es entonces que reconocer y reconocernos como sujetos interactivos en dicha construcción, es el punto de partida para darle sentido a la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. *Es a partir de esa posibilidad que tendremos que definir algunos acuerdos a la hora de pensar una escuela para los adolescentes y jóvenes de nuestra provincia, inserta en una realidad nacional y latinoamericana. (Marco Teórico, Diseño Curricular de la Escuela Secundaria, 2008)*

Asimismo, cuando se trata de caracterizar la cultura del joven estudiante en esta etapa de formación, Tenti Fanfani (2000) señala que en el contexto latinoamericano en el que se producen constantes transformaciones, *los síntomas manifiestos y estridentes son la exclusión y el fracaso escolar, el malestar, el conflicto y el desorden, la violencia y las dificultades de la integración en las instituciones, y sobre todo la ausencia de sentido de la experiencia escolar para proporciones significativas de adolescentes y jóvenes latinoamericanos [...], con dificultades para ingresar, progresar y desarrollarse en instituciones que no han sido hechas para ellos. Todo parece indicar que [...] ingresan a una institución ajena, y que por lo tanto no cumple ninguna función para sus proyectos vitales. [...] Cuando la distancia entre la cultura social incorporada por los muchachos y la cultura escolar-curricular es grande, el conflicto es un fenómeno factible en la experiencia escolar.*

Si tuviéramos que decirlo con una sola frase, diríamos que los jóvenes mantienen con las instituciones escolares una relación definitivamente ambigua y compleja. (Urresti, M., 2005). Esta se manifiesta claramente en la relación que establecen con sus pares, con el conocimiento y con los docentes; por lo tanto, docentes y estudiantes, deben ser percibidos en un complejo micromundo de relaciones interpersonales. Ya no basta pensar el proceso educativo con la lógica de la práctica pedagógica, sino que es necesario no solo [...] tomar en cuenta las características o propiedades materiales de los actores (su edad, sexo, nivel de escolaridad, condiciones de existencia, etc.), las cuales pueden medirse como cualquier objeto del mundo físico, sino que también es preciso tomar en cuenta las cualidades simbólicas, las cuales funcionan como propiedades distintivas [...] según las percepciones de los alumnos. (Tenti Fanfani, 2001).

En este contexto, [...] los adolescentes necesitan propuestas de trabajo, 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 aprendizaje. (Marco Teórico del Diseño Curricular de la Escuela Secundaria, 2008)

Es entonces un desafío para los profesores de Química, transformar el aula de modo que las relaciones que se construyen en este espacio permitan apreciar el valor formativo de la disciplina en la construcción de subjetividades. Pero aún en consideración de estos aspectos relevantes de la vida escolar, investigaciones en didáctica de las ciencias experimentales muestran actualmente que los currículos de Química propuestos para el ciclo Orientado de la escuela secundaria continúan siendo propedéuticos, abstractos y excesivamente extensos; por lo que los jóvenes no perciben a la Química como algo próximo a sus intereses y la valoran negativamente en su formación.

Para transformar la visión tradicional de la disciplina, es indispensable que se considere que:

- *Los estudiantes de secundaria --como todos los seres humanos-- tienen capacidad limitada de procesamiento de información; y el esfuerzo cognitivo para aprender se relaciona directamente con la motivación.*
- *Los estudiantes de secundaria, como integrantes de una cultura globalizada postmoderna, perciben negativamente a la Química como contaminante del planeta y como una disciplina “difícil”, cuya salida laboral no recompensa el esfuerzo que demanda aprehenderla.*
- *Los que elegimos enseñar Química, debemos aceptar que sólo algunos de nuestros estudiantes de secundaria estarán interesados en seguir ciencias. La mayoría de ellos no seguirán carreras relacionadas con la Química, pero serán ciudadanos y ciudadanas que deberían llegar a valorarla a partir del contacto con esta disciplina durante sus años de secundaria. (Galagovsky, 2007)*

Pensar en la enseñanza y el aprendizaje de Química de la Formación General del ciclo Orientado requiere entonces, articular la propuesta del Ciclo Básico de formación y profundizar el enfoque que el mismo promueve, instalando una ruptura con el modelo tradicional de enseñanza de esta disciplina aún presente en las aulas.¹⁰⁷

Retomando la propuesta del Ciclo Básico del Diseño Curricular de la Escuela Secundaria, la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza se sustenta en la concepción de “ciencia escolar” caracterizada por:

- tener propósitos que la alejan de ser una “copia a escala” del trabajo de innovación científica
- vislumbrarse tanto las estrategias del trabajo científico como su aspecto abstracto
- responder a una organización conceptual que tiene su propia lógica, secuenciando los objetos de enseñanza y aprendizaje con un propósito pedagógico
- el papel central de la construcción del discurso en su enseñanza y aprendizaje.

¹⁰⁷ Se recomienda la lectura del Diseño Curricular de Química en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina, 2008.

El espacio curricular de Química recuperará esta concepción, y centrándose en las características del sujeto pedagógico de esta etapa, profundizará la formación específica en la disciplina orientada según se ha explicitado en la fundamentación.

Al respecto, Lydia Galagovsky (2005) cita en el documento “La enseñanza de la Química pre-universitaria: ¿qué enseñar, cómo, cuánto, para quiénes?”: *“Se enseña la misma Química para todos los ciudadanos, aunque es evidente que una mínima parte de estos ciudadanos se convertirán en profesionales o investigadores químicos. El currículo, enfrenta a todos los alumnos con abstracciones teóricas, alejadas de sus entornos cotidianos e irrelevantes para sus vidas como ciudadanos. La tradición de enseñar Química desde un punto de vista científico, en lugar de haber enfrentado las cada vez mayores dificultades que aparecen, se ha vuelto autoreferente (self-evident). Así como se presentan los contenidos de Química, son inaccesibles, incomprensibles hasta llegar al punto de ser esta asignatura percibida como de relevancia nula para la vida de los alumnos. (Wobbe de Vos, 2002)”*

La Química suele aparecer en los programas escolares con una estructura organizada desde una lógica disciplinar, que reproduce el modelo de construcción “ladrillo a ladrillo” donde en muchos casos, el estudiante pierde la visión de “la obra” que podrá construir una vez adquiridos los saberes (ladrillos) en una ardua disputa por dar sentido a aquello que se dice relevante y que no reviste trascendencia en la constitución de su subjetividad ciudadana. Estos programas de contenidos, muestran una selección que responde a un criterio positivista de la ciencia erudita y, a pesar de los intentos por contextualizar su enseñanza y aprendizaje, no permiten la construcción significativa de saberes. En este sentido, Monereo y Pozo (2001) señalan: *en la escuela actual, profesores del siglo XX, enseñamos a alumnos del siglo XXI los contenidos del siglo XIX (o anteriores).*

Es necesario despojar a la Química, en tanto ciencia escolar, de su imagen epistemológica empirista y de su visión a-histórica¹⁰⁸, para que se transforme en una ciencia que promueva la comprensión de los fenómenos del mundo natural, en su contexto socio-económico-cultural y con fuerte presencia en problemáticas actuales vinculadas al concepto de sostenibilidad; para intentar superar el poco afecto de los estudiantes hacia esta ciencia y los problemas que a veces se generan en su aprendizaje.

Resulta entonces una decisión curricular, la construcción de los saberes relacionados con los conocimientos que se han producido a partir del siglo XX, en el campo de la Química, con los que se podrán comprender los fenómenos del siglo actual, proporcionando una cultura científica que permita a los estudiantes integrarse en una sociedad cada vez más científica y tecnológica.

Realizando un recorrido por la enseñanza de las ciencias, y en particular de la Química, en el Ciclo Básico de la escuela secundaria rionegrina se observa en primer lugar, en el Taller de Ciencias de la Naturaleza, el estudio de las propiedades de los materiales esenciales, como el agua, y a partir de fenómenos del mundo natural, un acercamiento a la construcción del mundo microscópico. Luego, en los espacios

¹⁰⁸ Transitado el Ciclo Básico de la enseñanza secundaria, suele pensarse que llega el momento de tratar “científicamente” los conocimientos en Química, como quitándole rigurosidad a los saberes construidos en esa etapa y revistiendo la disciplina de una visión puramente erudita. Suele considerarse que ha llegado el momento de aprender Química “en serio”, por lo que se instalan nuevamente en el aula, propuestas de enseñanza muy alejadas de la concepción en la que se fundamente este espacio curricular.

curriculares de Química de 2° y 3° año, se ha profundizado el estudio de dichas propiedades y su relación con los cambios y la estructura de la materia. En los tres años de este ciclo, se ha abordado el tratamiento y la construcción de los saberes desde los problemas que cualquier ciudadano común podría cuestionarse, con el propósito de desarrollar una competencia específica: **el conocimiento y la interacción con el mundo físico**, que requiere la elaboración de modelos de representación mental de cierto grado de abstracción, consensuados y científicamente coherentes, que iniciaron la inclusión del lenguaje propio de la Química.

En la Formación General del Ciclo Orientado, dada la característica de los conocimientos científicos que involucran la construcción de los saberes que se proponen, el estudiante continuará la elaboración de modelos de representación cada vez más complejos y formales, en evolución coherente con su desarrollo psicológico y cognitivo, introduciendo nuevas abstracciones y, en muchos casos, considerando distintas teorías para explicar un mismo fenómeno. Resulta imprescindible no desviar el enfoque de la enseñanza propuesto, evitando el tratamiento tradicional que se ha hecho de dichos conocimientos, que lejos de permitir la evolución de los modelos mentales de los estudiantes, empobrece su visión sobre la ciencia y, en particular sobre la Química.

Es trascendente que los estudiantes avancen en la comprensión de los problemas vinculados al ambiente, haciendo hincapié en la obtención y análisis de datos relevantes, de qué manera obtenerlos y cómo interpretarlos, para diferenciarlos de las opiniones personales y asumiendo una postura para intervenir como ciudadanos. Como ejemplo, para comprender la formación de la capa de ozono, aparece como relevante entre otros el concepto (complejo y abstracto) de equilibrio químico; por lo que su abordaje en esta etapa de la formación, requerirá retomar el concepto de reacción química y complementarlo, para elaborar un modelo que permita explicar dicho fenómeno.

En definitiva, no se trata de ofrecer unas ciencias básicas para aquellos estudiantes que no volverán a trabajar contenidos científicos sino, más bien, contribuir a que estos le pierdan el miedo al análisis de cuestiones relacionadas con la ciencia y la tecnología que le afectan o afectarán a sus condiciones de vida y a que todos, los de letras y los de ciencias, adquieran las competencias necesarias para la resolución de problemas, valoren la importancia de disponer de una opinión informada y se ejerciten en la toma de decisiones. (Pedrinaci, 2006)¹⁰⁹

2.2. Propósitos

En este marco, los propósitos a considerar para la enseñanza de la Química en la Formación General del Ciclo Superior incluyen:

- Reconocer el carácter humanístico de la Química como ciencia central en el estudio y análisis de problemáticas naturales y sociales, indispensable para pensar, sentir y actuar como ciudadanos comprometidos.

¹⁰⁹ Emilio Pedrinaci. (2006). Ciencias para el mundo contemporáneo: ¿Una materia para la participación ciudadana? [Versión electrónica]. Revista Alambique 49, Ed. Grao

- Relacionarse con los fenómenos del mundo natural, explorándolos sistemáticamente mediante estrategias propias del pensamiento científico, para construir saberes socialmente validados.
- Conocer las ideas fundamentales de la Química del siglo XX, considerando su génesis histórica y destacando su carácter provisional, valorando su manejo para explicar los fenómenos del mundo.
- Construir modelos de representación mental de mayor abstracción, incluyendo los conceptos y teorías científicas apropiadas, para explicar los fenómenos químicos asociados a las problemáticas vinculadas al desarrollo sostenible.
- Discernir sobre la validez de la información originada en diversas fuentes, utilizando el criterio propio de la formación científica, para evaluar la pertinencia real de las ideas comunicadas.
- Integrar la mirada Química de los fenómenos complejos con las de las otras disciplinas, mediante el abordaje interdisciplinar de núcleos temáticos específicos, para comprender el tratamiento científico de los problemas vinculados a la sostenibilidad.
- Construir el discurso científico, incorporando el lenguaje químico, para comunicar los saberes construidos.
- Valorar críticamente los resultados de las investigaciones, sometiéndolos a procesos de validación social, para desarrollar la visión actual del conocimiento y actuar en debates científicos.
- Comprender la materia como un sistema de partículas en interacción, construyendo diferentes modelos para interpretar la realidad.
- Interpretar los cambios en términos de interacción entre partículas o sistemas, comprendiendo la conservación de las propiedades no observables y el equilibrio, para profundizar el estudio de los fenómenos químicos.
- Integrar esquemas de cuantificación tales como proporción, probabilidad y correlación, en los modelos de representación mental, para comprender las leyes que permitieron el desarrollo del aspecto abstracto de la Química.
- Tomar conciencia de los saberes construidos, reflexionando metacognitivamente, para valorar la evolución en la alfabetización científica.

2.3. Contenidos

Dado que no existe una única forma universal de organizar los conocimientos (Porlán, 1993), seleccionar los contenidos con los que se construirán los saberes, requiere tomar decisiones que se encuentran fuertemente ligadas a la fundamentación ideológica y epistemológica del espacio curricular.

En algunos currículos prevalece aún, un enfoque enciclopedista con un énfasis excesivo para enseñar "hechos" que, contrariamente a la visión de enseñanza y aprendizaje actual, minan la posibilidad de explorar una nueva y creativa forma de aprender ciencias. Los estudiantes no son estimulados a pensar científicamente ni

desarrollan las competencias básicas necesarias para completar su proceso de alfabetización científica.

En concordancia con la fundamentación de este espacio curricular, los contenidos se seleccionaron para permitir la comprensión de los fenómenos químicos del mundo natural y a aquellos producidos por la actividad humana, de manera que promuevan la formación de un ciudadano comprometido con el desarrollo sostenible.

La Química tiene un papel central en la explicación de fenómenos como el uso racional de los recursos, la disponibilidad y el acceso al agua potable, la demanda de alimentos para toda la población, entre otros.

Al impacto que produce el crecimiento poblacional a nivel mundial, se asocian procesos y productos como:

- *Disminución de la capa de ozono.*
- *Pérdida de suelos por prácticas agrícolas no sostenibles.*
- *Contaminación de los mares, con la consiguiente disminución de recursos alimentarios.*
- *Persistente introducción de contaminantes orgánicos en el ecosistema.*
- *Cambio climático, que causa alteraciones impredecibles en el ciclo hidrológico, como cambio en el nivel del mar, inundaciones, sequías y la propagación de enfermedades infecciosas.* (Hjeresen, Schutt y Boese, 2000)

Las ideas científicas que requiere la comprensión de estos procesos, encuentran en este nivel de formación, el espacio propicio para que por medio de la construcción de los saberes específicos de la Química, de cierto grado de complejidad y abstracción, se amplíen los modelos mentales de los estudiantes. Lo importante será determinar, más allá de su pertinencia, el grado de profundización o alcance con el que se abordarán dichos conocimientos en función de los propósitos planteados.

2.4. Consideraciones metodológicas

2.4.1. La caracterización de la enseñanza y aprendizajes de las ciencias en estudiantes del ciclo Orientado

El desarrollo cognitivo de un adolescente estudiante en esta etapa se caracteriza en general por el aumento de su preocupación con respecto a su futuro, consolida y define sus hábitos de trabajo, es más capaz de fijarse metas, tiende a concentrarse en sí mismo, aumenta su capacidad de pensamiento abstracto y a largo plazo, y puede controlar su conducta. Asimismo, se interesa por el conocimiento filosófico, la política y los asuntos sociales; puede utilizar supuestos en situaciones de resolución de problemas y distingue entre acontecimientos probables e improbables pudiendo resolver problemas de los tipos mencionados.

En esta etapa de la escolarización, comienza a ser posible que los estudiantes adquieran una formación científica de cierta profundización, tanto para avanzar en la construcción de su subjetividad como ciudadanos responsables y comprometidos como para proseguir estudios superiores en cualquier área del conocimiento.

Se hace indispensable promover el desarrollo de habilidades de orden superior, que permitan abordar el tratamiento de problemática cotidianas con acento en el manejo del conocimiento científico para comprenderlas y explicarlas. Los estudiantes

adquirirán las herramientas necesarias para saber el tipo de conocimiento que deben utilizar en determinada situación, de manera que, poniendo en tensión la consistencia de los razonamientos, opiniones y/o afirmaciones que la gente acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana, construyan los saberes propios de la cultura científica. Estas habilidades demandan una construcción sostenida y deben ser enseñadas en la escuela, pues no son dadas, y su desarrollo se produce en el contexto real del aula.

En el Ciclo Básico de la escuela secundaria, se ha hecho hincapié en la implementación de propuestas de enseñanza que activaran procesos cognitivolingüísticos en los que describir, resumir, narrar, explicar, definir, hipotetizar y explicar, fueran habilidades desplegadas por los estudiantes a medida que se producía la construcción de los modelos mentales de representación de los fenómenos naturales. En el Ciclo Orientado, se espera que dichos modelos se complementen y para ello es necesario que la argumentación científica se constituya como propósito central del desarrollo del pensamiento en toda propuesta de enseñanza y aprendizaje.

La argumentación¹¹⁰, como habilidad de orden superior, requiere poder explicar y justificar; dando lugar a un “texto” o discurso de alta complejidad. De esta manera, los estudiantes avanzarán en la construcción de un modelo teórico que se despoje o resignifique las teorías implícitas, e incluya los saberes específicos de la disciplina en correspondencia con los fenómenos del mundo natural; poniéndolos en juego en diferentes contextos.

Dada la característica de la argumentación, en términos de la posibilidad de ser exteriorizada, la construcción del discurso científico adquiere un papel central en las clases de Química. El manejo del lenguaje simbólico, los modelos de representación, el vocabulario específico, entre otros, deben constituir dicho discurso, tanto en las acciones lectoras como en la producción de textos.

En el Marco Teórico del Diseño Curricular de la Escuela Secundaria de Río Negro (2008), se señala como una de las intenciones educativas o propósitos que dan sentido al proceso educativo: *Multiplicar las oportunidades para que analicen, jerarquicen confronten y validen, cantidad y variedad de información que circula en el mundo actual para contribuir a la formación de un pensamiento crítico.*

Paulo Freire, explicita que pensamiento crítico es pensamiento y es acción. Por lo tanto, enseñar no es transmitir conocimientos, sino crear las posibilidades para su construcción o producción. El docente de Química no solo debe orientar la construcción de los conocimientos específicos sino que también debe desarrollar simultáneamente la actitud crítica de quienes aprenden. Desde la perspectiva constructivista, la orientación en la construcción del conocimiento y la enseñanza crítica, son inseparables.

¹¹⁰ Argumentar es una de las operaciones mentales del tercer nivel del método interior (método interior: serie de procedimientos de la mente humana que se realizan en todo proceso cognitivo). Es una operación mental interna que puede o no ser manifestada exteriormente. Consiste en buscar y presentar datos y pruebas para fundamentar, demostrar y hacer creíble (conocimientos, problemas, resultados, hechos, fenómenos, contradicciones...). Los usos de la argumentación son diversos. Argumentamos para demostrar o debatir ofreciendo evidencias y razonamientos lo más complejos y estructurados posibles para mostrar o convencer de algo. (María Eugenia De la Chaussée Acuña, (2009) **Las estrategias argumentativas en la enseñanza y el aprendizaje de la química**. Revista Educación Química, Segunda Época, Volumen 20, Número 2, abril de 2009, pág.144.

El pensamiento crítico está determinado por un conjunto de habilidades y por un conjunto de disposiciones. Nieto, Saiz y Orgaz (2009), señalan que *las habilidades representan el componente cognitivo y las disposiciones el componente motivacional. Esta distinción es muy importante porque viene a reflejar el hecho de que si una persona sabe qué habilidad aplicar en una situación determinada pero no está dispuesto a hacerlo, no exhibirá su pensamiento crítico. Es importante que la persona sepa aplicar la habilidad y además desee hacerlo*, para lo cual las propuestas de enseñanza tendrán que motivar y despertar el interés en los estudiantes.

Saiz y Nieto (2002), Halpern (2006) y Saiz, Nieto y Orgaz (2009) han caracterizado las habilidades de pensamiento crítico en:

1. Habilidades de razonamiento verbal y análisis de argumento. Reconocer y categorizar ideas y razones de un argumento y emitir una conclusión coherente; identificar analogías en el lenguaje de uso cotidiano.
2. Habilidades de Comprobación de Hipótesis. El enunciado de hipótesis a modo de ideas provisionales permite explicar, predecir y controlar hechos de la vida cotidiana y reflexionar acerca de los mismos. Su planteo y la consecuente estrategia de intervención favorecen la aparición de nuevos argumentos que vehiculizan la construcción del aprendizaje.
3. Habilidades de probabilidad y de incertidumbre. Instalan la idea de probabilidad, esencial en el conocimiento científico actual, como así también la capacidad de considerar las distintas alternativas en toma de decisiones en una situación dada, valorando sus ventajas e inconvenientes.

Estas construcciones se dan conjuntamente con los aprendizajes que se promueven en el espacio curricular de matemática que, como se ha mencionado anteriormente, se constituye central en la formalización de los modelos de representación de la Química. Al respecto, dicho diseño señala: *Otro aspecto señalado por Fischbein es el carácter exclusivamente determinista de los currículos actuales, y la necesidad de mostrar al alumno una imagen más equilibrada de la realidad: "En el mundo contemporáneo, la educación científica no puede reducirse a una interpretación unívoca y determinista de los sucesos. Una cultura científica eficiente reclama una educación en el pensamiento estadístico y probabilístico. La intuición probabilística no se desarrolla espontáneamente, excepto dentro de unos límites muy estrechos. La comprensión, interpretación, evaluación y predicción de fenómenos probabilísticos no pueden ser confiados a intuiciones primarias que han sido despreciadas, olvidadas, y abandonadas en un estado rudimentario de desarrollo bajo la presión de esquemas operacionales que no pueden articularse con ellos".*

Esta tendencia determinista de la enseñanza no es motivada por razones científicas. A pesar del carácter aproximado de las leyes del azar, desde el momento en que se conoce su grado de aproximación, es posible hacer predicciones, como ocurre con las restantes leyes experimentales, ya que ninguna magnitud se puede medir con una precisión absoluta.

Por otro lado nuestro sistema de educación tiende a dar la impresión a los estudiantes de que para cada pregunta existe una sola respuesta sencilla y clara, que no existe nada intermedio entre lo verdadero y lo falso. Esto no es demasiado acertado, ya que los problemas que encontrarán a lo largo de su vida tendrán un carácter mucho menos definido. Así pues, parece importante que durante los años de escuela se enseñe a los estudiantes el carácter específico de la lógica probabilística, la forma de distinguir grados de incertidumbre y que se les enseñe a

comparar sus predicciones y extrapolaciones particulares con lo que realmente sucede; en una palabra, que se les enseñe a ser dueños de su propia incertidumbre.

Los modelos de representación que explican los fenómenos del mundo, muchas veces afianzados en las concepciones deterministas de los estudiantes, requieren dejar paso a la lógica probabilística evitando los arraigos clásicos persistentes en los modelos modernos.

4. Habilidades de toma de decisiones y solución de problemas. Promueven el reconocimiento y la definición de un problema a partir de ciertos datos, la selección de la información, las alternativas de solución, las formas de expresión de un problema y la generación de soluciones.

Estas habilidades son necesarias para la toma de decisiones y la resolución de problemas, y junto a la argumentación como habilidad específicamente cognitivolingüística, se constituyen como esenciales, y a ser desarrolladas, en el proceso educativo. Las propuestas de enseñanza deberán proporcionar las situaciones óptimas para que los las desplieguen. Dichas propuestas estarán orientadas a:

- Presentar situaciones problemáticas abiertas probables de ser atendidas de acuerdo al nivel de desarrollo de los estudiantes.
- Darle sentido a la construcción de los saberes específicos de la Química.
- Promover el trabajo colectivo de investigación, orientando las acciones de los estudiantes.
- Plantear preguntas investigables que acoten las problemática y las contextualicen significativamente.
- Reconocer en papel esencial de la matemática desde la formulación del problema.
- Enunciar hipótesis que se fundamenten en los conocimientos que disponen (ideas previas/preconcepciones/teorías implícitas) y no como meras especulaciones o adivinaciones.
- Elaborar estrategias de intervención para abordar el estudio del problema, contemplando diseños experimentales apropiados para el nivel de los estudiantes, potenciando la incorporación de la tecnología actual disponible.
- Analizar los resultados obtenidos en la investigación a la luz de los conocimientos (contrastándolos o confirmando su pertinencia), y de las hipótesis planteadas.
- Reflexionar sobre las posibles diferencias entre los resultados esperados y los resultados obtenidos, para tomar decisiones que autorregulen el trabajo.
- Reflexionar metacognitivamente sobre el paralelismo entre la construcción de sus modelos y la evolución del conocimiento científico.
- Comunicar las producciones, conclusiones, aproximaciones, entre otros, como así también leer y criticar textos científicos, aspectos esenciales de la actividad científica que se tornan centrales para la cultura científica.
- Potenciar la creatividad en todas las acciones de los estudiantes redimensionando su valor en el aprendizaje de conceptos, leyes y teorías; favoreciendo una visión apropiada de la ciencia y el trabajo científico.
- Incluir aspectos de la educación no formal que enriquecen el aprendizaje como visitas a museos, centros de investigación, uso de material de divulgación científica y tecnológica, entre otros.

- Promover un clima apropiado, distendido y ordenado, para la participación individual y colectiva que recoja la experiencia de los estudiantes, sus vivencias, su historicidad.

2.4.2. Perspectiva didáctica de la enseñanza de la Química

Como postulado central se propone que ningún profesor debe enfrentarse a un proceso de enseñanza- aprendizaje si no conoce en detalle cómo sus estudiantes aprenden lo que él les enseñará. Si en algún momento se planteó que el primer principio ético para llegar a enseñar alguna materia era conocerla en detalle, lo que se propone hoy es, desde la misma perspectiva ética, preguntarnos acerca de si los profesores conocen cómo aprenden los estudiantes las materias o los conceptos que ellos enseñan. Se propone, entonces, como condición sine qua non de cualquier proceso de enseñanza, que el profesor conozca en detalle los diferentes procesos de aprendizaje de los estudiantes en el dominio de conocimientos que les enseña.”(Tamayo, 2006)

No solamente resulta indispensable conocer las ideas previas de los estudiantes sino saber cómo piensan para poder interactuar y orientar los aprendizajes en la construcción de los saberes químicos.

Existen algunos conceptos estructurantes que se desarrollaron en el Ciclo Básico, y sobre los cuales se prestará especial atención. Ellos son: la naturaleza corpuscular de la materia, y los conceptos de sustancia, compuesto y cambio químico. Sobre sus representaciones, es necesario conocer de qué modo piensan y cómo se relacionan éstas en sus estructuras cognitivas, pues sobre ellos se cimentarán, conceptualizaciones de mayor complejidad como los referentes al equilibrio químico, la termoquímica y la electroquímica.

Furió y Furió (2000) señalan que el pensamiento de los estudiantes tiene *una primera característica ontológica¹¹¹ de la cultura cotidiana [...]* y *una segunda característica que se deriva de su integración en el medio social y cultural*. La primera se observa en los estudiantes cuando se les pregunta qué es para ellos la realidad. Habitualmente consideran que es tal cual la perciben, *visión realista ingenua* (Pozo y Gómez Crespo, 1998), por lo cual es posible que aún persistan dificultades para comprender la materialidad del estado gaseoso, la interpretación de los cambios físicos y químicos, la conservación de la masa en una reacción química en la que intervienen gases, el concepto de sustancia y el de compuesto químico.

La persistencia de esta visión ingenua de la realidad, estaría originada por la forma de razonar de los estudiantes, que Gil y otros (1991) denominan la *metodología de la superficialidad*. Según este tipo de razonamiento, es común que se precipiten explicaciones, conclusiones o generalizaciones a partir de una aproximación cualitativa a los fenómenos, poco rigurosa, carente de reflexión y creatividad, que evidencia la búsqueda de soluciones basadas en relaciones de causalidad simple (causa-efecto), sin considerar el control de variables de las que depende el fenómeno ni el abordaje holístico del suceso.

Vinculadas a las dificultades en la comprensión de la naturaleza corpuscular de la materia, se encuentran los inconvenientes por establecer claras diferencias entre el

¹¹¹ Que surgen de la necesidad del hombre de comprender la realidad y constituyen las visiones que, acerca de él, se construyen.

mundo macroscópico y el microscópico; atribuyendo no solo propiedades de las sustancias a las partículas –“las moléculas de agua son incoloras”- sino también la idea de que algo debe existir entre las partículas –“entre las moléculas de agua hay aire”- (“horror al vacío”) ó considerar que como en los sólidos se cree que las partículas carecen de movimiento “toda partícula que se enfría, deja de moverse”.

Con respecto al concepto de sustancia, es probable que las consideren como materiales, sin comprender su carácter ontológico y haciendo uso un criterio de percepción que excluye la determinación de un conjunto de propiedades específicas para su caracterización, aplicando preferentemente una clasificación (mezclas homogéneas y heterogéneas) como única aproximación a su concepción.

Ligado al concepto de cambio químico, se encuentra la diferenciación macroscópica posiblemente no dada, entre mezcla y sustancia; muchas veces agravada por el hecho de que se instala prioritariamente la representación simbólica de dichos procesos (ecuación química) que requiere el manejo de la simbología y el lenguaje específico de la disciplina, sin que éste revista valoración conceptual alguna, y responde al uso indiscriminado del formulismo memorístico vacío de significado.

Acerca de la idea de compuesto químico, suele confundirse con la idea de mezcla homogénea y, consecuentemente, proviene de la falta de significación de la idea de cambio químico. Esto se evidencia en el hecho de que los estudiantes pueden asociar fácilmente las propiedades macroscópicas de las sustancias a las propiedades de la mezcla (disolución de sal en agua) haciendo alusión a la conservación del sabor (propiedad macroscópica), desconociendo la modelización microscópica del proceso. Es decir, suponen que si se conservan algunas propiedades es porque se conservan los elementos en la mezcla (ó compuesto), considerando que se ha modificado su apariencia pero sigue manteniendo su identidad (concepción errónea de la conservación de los elementos químicos).¹¹²

Estas dificultades señaladas podrían aparecer como obstáculos en la construcción de los saberes específicos de Química en el Ciclo Orientado, por lo que las planificaciones estratégicas deberán incluir acciones tendientes a indagar tanto sus ideas previas como su metodología de pensamiento.

Se resume la característica distintiva del modelo didáctico en palabras de García y Sanmartí, (2006).: *A partir del estudio de situaciones transformadas en problemas para los alumnos, éstos expresan sus ideas y el profesorado les ayuda a ponerlas en juego, promoviendo la discusión sobre aspectos que son relevantes en relación con el modelo o teoría científica de referencia, es decir, el profesor gestiona la selección de los aspectos a discutir, y ayuda a tomar conciencia y jerarquizar las ideas relevantes que se van construyendo. Así, partiendo de las experiencias previas e ideas del*

¹¹² Existe una gran cantidad sitios y publicaciones de acceso libre en la web, en que los docentes pueden encontrar trabajos de investigación referentes a las ideas previas de los estudiantes y las dificultades de aprendizaje, como así también propuestas didácticas para realizar en el aula. A modo de ejemplo se muestran los links de algunos sitios:

Revista Eureka <http://www.apac-eureka.org/revista/>

Revista electrónica de enseñanza de las ciencias <http://www.saum.uvigo.es/reec/>

Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas OEI <http://www.oei.es/es21.htm>

Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza>

La punta del ovillo <http://www.educared.org.ar/enfoco/lapuntadelovillo/>

Química Viva <http://www.quimicaviva.qb.fcen.uba.ar/>

alumnado, se promueve la construcción de significados progresivamente más abstractos y complejos.

3. Organización de los contenidos

3.1. Eje Organizador

Así como en el Taller de Ciencias de la Naturaleza, los contenidos se organizaron en torno al eje: “El mundo natural y los cambios que la actividad humana produce”. En los espacios de Química de 2º y 3º año dicha organización ha sido profundizada en torno a dos ejes: “Las propiedades de los materiales y sus cambios”, y, “Las propiedades de los materiales y su estructura”. Esta organización permitió la construcción de los saberes vinculados al estudio de las propiedades de los materiales, transformando las teorías intuitivas de los estudiantes centradas en aspectos perceptivos, en construcciones más abstractas caracterizadas por la elaboración de modelos de representación mental coherentes con una visión científica. Asimismo, se promovió la aceptación de la existencia de los “procesos” (cambio ontológico) que explicarían los cambios que experimentan estas propiedades en una transformación y, al mismo tiempo, de qué manera dichas propiedades se relacionan con la estructura de los materiales. Finalmente, se habría construido la noción de existencia de “sistemas” en los cuales las interacciones permiten comprender los mecanismos de cambios y predecir propiedades. En síntesis, se ha transitado desde una visión en la que se reconocen los estados y las propiedades de los materiales pasando por la explicación de los cambios entre estados, entendidos como procesos, hasta concebir la interacción entre los elementos de un sistema para interpretar el comportamiento de la materia.

En este espacio se organizarán los contenidos en torno al eje: **Las interacciones entre sistemas, conservación y equilibrio**. Esta estructuración profundizará el estudio de los fenómenos desde una visión centrada en hechos y propiedades observables, basados en la percepción de los estados, en una dimensión análisis cualitativa; hacia modelos de representación con los que se comprendan los fenómenos químicos como un complejo sistema de partículas en interacción y equilibrio, donde se produce la conservación de propiedades no observables, utilizando un esquema de cuantificación de cierto grado de complejidad.

Las interacciones que se estudiarán, ingresarán las aulas a partir de una problemática vinculada a la sostenibilidad, de manera de no desvirtuar los propósitos de la enseñanza de la Química en esta etapa, evitando un tratamiento tradicional de las temáticas.

3.2. Ejes temáticos

Se propone la organización en siete ejes temáticos, secuenciados de manera que recojan la intención pedagógica que permitirá estructurar los modelos mentales de los estudiantes, de menor a mayor complejidad, incorporando en los mismos los conceptos, leyes y teorías que los acercan a los modelos científicos.

Para comenzar a delinear el alcance de los saberes que se construirán, se enuncian las ideas básicas, a modo de orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, se listan los ejes y sus contenidos específicos, destacando que de la manera que se presentan es como se propone secuenciar su enseñanza:

➤ **Eje: Termoquímica**

Idea básica

Las reacciones químicas involucran una variación de energía, en el sistema y en el entorno, que se relaciona con los cambios químicos que se producen en ella. La energía asociada a un cambio químico a presión constante (entalpía) está determinada por la ruptura y formación de enlaces químicos. Puede predecirse la espontaneidad de una reacción química en función de la entropía o desorden del sistema, conociendo la energía libre disponible para realizar trabajo útil.

Contenidos

Sistemas termodinámicos. Principios de la Termodinámica. Calor y Entalpía. Entalpía de Formación. Entalpía de Reacción. Ley de Hess. Entalpía de enlace. Entropía. Energía libre de Gibbs.

➤ **Eje: Cinética Química**

Idea básica

El progreso de una reacción química puede estudiarse a nivel macroscópico, considerando la velocidad de las mismas, y a nivel microscópico, conociendo el mecanismo de reacción. Existen factores que modifican la velocidad de una reacción química, acelerándola o inhibiéndola, que se analizan en estas dos dimensiones.

Contenidos

Dinámica de las reacciones. Ecuaciones cinéticas. Mecanismos de reacción. Velocidad de reacción. Factores que la modifican. Catalizadores.

➤ **Eje: Equilibrio químico**

Idea básica

Existen reacciones químicas reversibles en las que se establece un equilibrio dinámico, que puede ser perturbado por factores externos al sistema y provocan que el mismo evolucione para restaurarlo.

Contenidos

Reacción directa e inversa. Equilibrio químico. Constante de Equilibrio. K_c y K_p . Grado de disociación. Ley de Le Chatelier.

➤ **Eje: Equilibrio ácido-base: transferencia de protones**

Idea básica

Los ácidos y bases son sustancias presentes habitualmente en la naturaleza, que pueden reconocerse por sus propiedades características. Su fuerza relativa puede expresarse cuantitativamente y su acidez se mide en una unidad química de concentración de soluciones denominada pH. Existen sistemas químicos y biológicos que tienen la propiedad de evolucionar autorregulando su pH.

Contenidos

Teorías de ácidos y bases. Fuerza relativa de ácidos y bases. K_a y K_b . Equilibrio iónico del agua. pH. Indicadores. Soluciones Reguladoras.

➤ **Eje: Electroquímica: transferencia de electrones**

Idea básica

Existen reacciones químicas en las que se transfieren electrones produciendo transformaciones de los estados de oxidación de las especies químicas. Dichas transferencias pueden producirse del sistema al entorno o viceversa, originándose distintos fenómenos. La cantidad de corriente eléctrica que circula por un sistema químico, determinará la magnitud de las transformaciones que se produzcan. Las transformaciones que ocurren pueden o no ser espontáneas, dependiendo de la energía libre.

Contenidos

Oxidación y Reducción. Celda galvánica. Pila de Daniel. Potenciales de reducción estándar. Espontaneidad de las reacciones de óxido-reducción. Desplazamiento electroquímico. Ley de Faraday. Corrosión.

➤ **Eje: Química Orgánica**

Idea básica

Las propiedades físicas y químicas de los compuestos orgánicos, requieren un tratamiento específico de este grupo de especies químicas. Existen grupos de compuestos relevantes, de los cuales es necesario conocer sus propiedades ya que intervienen en procesos biológicos, fisiológicos e industriales, entre otros, de gran importancia.

Contenidos

Propiedades físicas y químicas características de las funciones químicas más relevantes. Macromoléculas. Polímeros.

➤ **Eje: Química y nuevos horizontes**

Idea Básica

La Química se presenta en la actualidad constituyendo campos de conocimiento inter y transdisciplinar de gran desarrollo. Los avances tecnológicos han contribuido a ampliar los horizontes de esta ciencia, incurriendo en beneficios para la vida de todos.

Contenidos

Nuevos materiales. Combustibles. Productos químicos: de higiene, de limpieza, fármacos, tóxicos. Nanoquímica. Bioquímica. Química verde.

3.2.1. Fundamentación de la selección de los ejes temáticos.

Termoquímica

En el espacio curricular de Física del Ciclo Básico, se han construido los saberes vinculados a la termodinámica, elaborando las ideas científicas relacionadas con la conservación, disipación y el desorden (entropía). Desde el punto de vista químico, su enseñanza se fundamenta en el concepto de energía de enlace que permita apropiarse del modelo microscópico para explicar fenómenos cotidianos como: contenido calorífico de alimentos, comida chatarra y nutrición, metabolismo, cocina, entre otros; todos estos vinculados a la idea de la disponibilidad de alimentos para todos.

Cinética química

El estudio de las reacciones químicas iniciado en el Ciclo Básico se continúa en esta etapa profundizando las consideraciones cinéticas de las mismas. Tanto la reacción por la cual se produce el almidón en las plantas o la síntesis de proteínas en las células como también cualquier oxidación en el ambiente, requiere el estudio de la velocidad y el mecanismo en que ésta ocurre.

Su tratamiento estará orientado tanto a la comprensión de fenómenos que ocurren en determinadas condiciones de reacción como a aquellos que requieren el uso de catalizadores, comprendiendo su mecanismo.

Equilibrio químico

El equilibrio químico es uno de los conceptos centrales en la enseñanza de la Química. Su interés se fundamenta en el hecho de que complementa la conceptualización sobre reacción química, ya que introduce el concepto de reversibilidad de la reacción, hasta ahora no elaborado, y porque es central para explicar una serie de fenómenos del mundo natural y de la actividad humana, como por ejemplo: la formación de la capa de ozono, la regulación de sistemas biológicos, procesos industriales, entre otros.

Equilibrio ácido-base: transferencia de protones

La mayoría de las transformaciones químicas ocurren en medio acuoso y son afectadas por cambios de pH. En particular, las transformaciones que ocurren en los seres vivos y el ambiente involucran intercambio de iones hidrógeno y su consecuente modificación del pH. En algunos casos es necesario mantener el pH dentro de valores que el organismo pueda tolerar; de ahí la importancia del tratamiento del equilibrio ácido-base en esta etapa de formación pues permitirá comprender fenómenos vinculados a problemáticas de los seres vivos y el ambiente, como así también aquellas vinculadas al suelo y la desertificación producto del exceso uso del recurso.

Electroquímica: transferencia de electrones

La Electroquímica forma parte de la vida cotidiana cada vez en mayor medida y sus aplicaciones abarcan hoy en día numerosos campos. Se ocupa del modo en el que la *electricidad* produce cambios químicos y de cómo, a su vez, dichos cambios pueden dar lugar a la producción de energía eléctrica. Esta interacción es la base para la explicación de una gran cantidad de hechos asociados a la conversión y almacenamiento de energía, fenómenos biológicos, la corrosión, el tratamiento de contaminantes o el estudio de procesos de alta repercusión tecnológica y económica que condicionan nuestra vida.

La transferencia de electrones de una molécula a otra constituye uno de los procesos básicos en el desarrollo de la vida y por ello es obvia su implicación en cualquier proceso de tipo biológico que ocurra en lo que, en términos genéricos, conocemos como medio ambiente.

Los ejes que se describen a continuación, se han propuesto para que su abordaje se produzca de modo transversal, en el desarrollo de los anteriormente detallados.

Se propone este enfoque, pues en el caso de la Química orgánica no se promueve el aprendizaje del aspecto sistemático de su nomenclatura y formulación, ni la especificidad de los mecanismos de reacción de los distintos grupos de compuestos

sino que la misma reviste interés por la importancia de los compuestos que son su objeto de estudio, en la construcción de una visión de la Química como ciencia central en la comprensión de los fenómenos del mundo. Tanto las propiedades y la estructura como los procesos químicos que se estudian en los cursos de Química que anteceden, reciben un tratamiento cuya orientación curricular no incluye la separación entre Química inorgánica y orgánica sino que promueve la comprensión de fenómenos de ambos universos químicos con el propósito de construir modelos de representación que permitan explicar las relaciones químicas que suceden.

En cuanto al eje: Química y nuevos horizontes, su abordaje está íntimamente ligado al desarrollo tecnocientífico de la misma y a su incidencia en todos los campos de conocimiento donde esta ciencia ha incursionado, proveyendo alternativas para el tratamiento de problemáticas vinculadas al desarrollo humano y al ambiente en general.

La fundamentación de ambos ejes se describe a continuación, destacándose que la inclusión de los contenidos en los ejes anteriormente descriptos y la construcción de los saberes correspondientes, queda librada a las decisiones curriculares que los docentes tomen al respecto.

Química Orgánica

En el espacio de Química del Ciclo Básico se ha comenzado con la construcción de las ideas científicas referidas a las propiedades de los compuestos orgánicos y a las características de la formación de sus moléculas.

En este espacio se pretende profundizar en el estudio de las propiedades de aquellos compuestos que resulten relevantes en el tratamiento de las problemáticas referidas a la alimentación, los combustibles, los productos de higiene y salud, entre otros.

Química y nuevos horizontes

En el papel cambiante de la Química, como ciencia cada vez más auxiliar de otras ciencias, pero a la vez sustentadora de campos de investigación tan importantes para el bienestar de la humanidad como el medio ambiente, los nuevos materiales, la biotecnología, la química médica, la química farmacéutica, la química alimentaria, etc., es que se fundamenta su inclusión en el curriculum.

Nuevos campos de conocimiento vinculados a esta ciencia como la nanoquímica, la química verde, entre otros, requieren ser abordados para comprender los aportes que esta ciencia realiza al desarrollo sostenible.

3.2.2. Cuadro de contenidos

Eje temático	Idea básica	Contenidos específicos a abordar Posibles saberes a construir
Termoquímica	Las reacciones químicas involucran una variación de energía, en el sistema y en el entorno, que se relaciona con los cambios químicos que se producen en ella. La energía asociada a un cambio químico a presión constante (entalpía) está determinada por la ruptura y formación de enlaces químicos. Puede predecirse la espontaneidad de una reacción química en función de la entropía o desorden del sistema, conociendo la energía libre disponible para realizar trabajo útil.	Sistemas termodinámicos. Principios de la Termodinámica. Calor y Entalpía. Entalpía de Formación. Entalpía de Reacción. Ley de Hess. Entalpía de enlace. <i>Analizar cualitativamente las situaciones problemáticas exotérmicas o endotérmicas.</i> <i>Modelizar los intercambios energéticos que ocurren en las interacciones entre sistemas (modelización termodinámica macroscópica)</i> <i>Asociar las correspondientes energías a los cambios microscópicos que ocurren en los procesos físicos y químicos (modelización atomista).</i> <i>Analizar las transferencias y transformaciones energéticas entre sistemas físicos y químicos mediante la realización de trabajo y/o de calor, en particular, si están formados por gases (trabajo de compresión-expansión)</i> <i>Comprender el significado de entalpía como nueva función energética de estado que representa la suma de la energía interna (por estar a una temperatura y tener una configuración determinada) y del potencial P.V del sistema (este último potencial variara al interaccionar).</i> <i>Explicar, desde un punto de vista microscópico, la ΔH de un cambio físico o químico como el balance entre la entalpía aportada para romper los enlaces en las partículas de las sustancias reaccionantes y la liberada al formarse nuevos enlaces en las de las sustancias que se originan en el proceso a temperatura constante.</i> <i>Aplicar la Ley de Hess para determinar la variación de entalpía en una reacción química.</i>

Cinética Química	El progreso de una reacción química puede estudiarse a nivel macroscópico, considerando la velocidad de las reacciones, y a nivel microscópico, conociendo el mecanismo de reacción. Existen factores que modifican la velocidad de una reacción química, acelerándola o inhibiéndola, que se estudian en estas dos dimensiones.	Dinámica de las reacciones. Mecanismos de reacción. Velocidad de reacción. Factores que la modifican. Catalizadores. <i>Aplicar correctamente las relaciones entre la velocidad de una reacción química (nivel macroscópico) y el mecanismo de reacción (nivel microscópico).</i> <i>Relacionar la evidencia empírica de las modificaciones de la velocidad de una reacción con las representaciones mentales de los cambios químicos.</i> <i>Explicar los fenómenos vinculados a la modificación de la velocidad de una reacción química mediante la teoría de las colisiones.</i> <i>Representar y analizar gráficas de concentración en función del tiempo.</i>
Equilibrio químico	Existen reacciones químicas reversibles en las que se establece un equilibrio dinámico, que puede ser perturbado por factores externos al sistema y provocan que el mismo evolucione para restaurarlo.	Reacción directa e inversa. Equilibrio químico. Constante de Equilibrio. K_c y K_p. Grado de disociación. Ley de Le Chatelier. Entropía. Energía libre de Gibbs. <i>Explicar gráficamente la evolución de una reacción química identificando la condición de equilibrio.</i> <i>Cuantificar los equilibrios químicos mediante la determinación de la constante de equilibrio.</i> <i>Relacionar las valoraciones cuantitativas de las condiciones de equilibrio con la caracterización microscópica de los sistemas químicos en equilibrio. Relacionar las propiedades macroscópicas de un sistema en equilibrio químico con su comportamiento a nivel microscópico.</i> <i>Emplear el Principio de Le Chatelier para explicar la evolución de sistemas químicos en equilibrio ante una perturbación.</i> <i>Predecir la evolución de un sistema químico en función de su energía libre.</i>

		<i>Diseñar estrategias de intervención para el estudio de problemáticas vinculadas al estado de equilibrio de un sistema químico, controlando las variables de las que depende.</i> <i>Modelizar sistemas químicos del mundo natural, empleando las ideas construidas sobre equilibrio químico.</i>
Equilibrio ácido-base: transferencia de protones	Los ácidos y bases son sustancias presentes habitualmente en la naturaleza, que pueden reconocerse por sus propiedades características. Su fuerza relativa puede expresarse cuantitativamente y su acidez se mide en una unidad química de concentración de soluciones denominada pH. Existen sistemas químicos y biológicos que tienen la propiedad de evolucionar autorregulando su pH.	Teorías de ácidos y bases. Fuerza relativa de ácidos y bases. K_a y K_b. Equilibrio iónico del agua. pH. Indicadores. Soluciones Reguladoras. <i>Explicar provisoriamente las propiedades de los ácidos y bases (nivel macroscópico) a partir de su estructura.</i> <i>Representar las transformaciones que experimentan los ácidos y las bases, empleando el lenguaje simbólico apropiado.</i> <i>Inferir cualitativamente la fuerza relativa de ácidos y bases a partir de las constantes de acidez y basicidad.</i> <i>Cuantificar el comportamiento de los sistemas químicos en términos de pH.</i> <i>Modelizar sistemas químicos del mundo natural, empleando las ideas construidas sobre equilibrio ácido-base.</i> <i>Interpretar las autorregulaciones del pH que se presentan en sistemas químicos del mundo natural, a la luz de los modelos de representación construidos y disponibles.</i>
Electroquímica: transferencia de electrones	Existen reacciones químicas en las que se transfieren electrones produciendo transformaciones de los estados de oxidación de las especies químicas. Dichas transferencias pueden producirse del sistema al entorno o viceversa, originándose distintos fenómenos. La cantidad de corriente eléctrica que circula por un sistema	Oxidación y Reducción. Espontaneidad de las reacciones de óxido-reducción. Celda galvánica. Pila de Daniel. Potenciales de reducción estándar. Desplazamiento electroquímico. Ley de Faraday. Corrosión. <i>Reconocer reacciones de óxido-reducción en fenómenos del mundo natural, especificando los agentes oxidante y reductor.</i>

	químico, determinará la magnitud de las transformaciones que se produzcan. Las transformaciones que ocurren pueden o no ser espontáneas, dependiendo de la energía libre.	<i>Modelizar reacciones en las que se produzcan transferencia de electrones, implicando la espontaneidad y energía libre de Gibbs.</i> <i>Vincular los potenciales de reducción estándar como medida de la fuerza relativa de oxidantes y reductores, en la modelización de procesos electroquímicos.</i> <i>Predecir la evolución de una reacción de óxido-reducción aplicando los criterios de espontaneidad.</i> <i>Cuantificar la transferencia de electrones que se produce en una transformación química en función de las masas de los productos obtenidos para ampliar el modelo explicativo de fenómenos como la corrosión, entre otros.</i> <i>Conocer distintos tipos de almacenamiento de energía que promuevan el desarrollo sostenible como la pila de hidrógeno, entre otros.</i> <i>Plantear estrategias de intervención a problemas medioambientales, vinculados a la electroquímica.</i>

3.3. Síntesis explicativa

Eje temático: Termoquímica

La propuesta de enseñanza deberá evitar mostrar una visión rígida y algorítmica de la Química en la que se privilegie la inserción de definiciones operativas de los conceptos que se construirán, como por ejemplo, la entalpía. En cambio se deberá promover la construcción de ideas científicas que le den significado al término, luego de que su tratamiento ingrese a partir de una situación problemática.

Para eso, se favorecerá el análisis cualitativo microscópico de fenómenos termodinámicos en correlación con los macroscópicos, de modo de dar coherencia a la modelización y facilitando su comprensión.

Se requiere partir de problemáticas de interés para los estudiantes como por ejemplo: ¿cómo sabemos que nuestra alimentación es saludable? ¿Qué necesidades energéticas hay en el mundo y cuáles se satisfacen quemando combustibles fósiles? ¿Cuáles son las fuentes o recursos energéticos que utilizamos para producir las transformaciones – movernos, calentarnos, iluminarnos, escuchar música, etc.- que nos interesa y qué previsiones hay con respecto a su agotamiento? ¿Cómo y por qué ahorrar energía en el transporte? (vinculación con el eje de Química orgánica). Todas estas problemáticas se encuentran consideradas en el llamamiento “Década de la Educación para un futuro sostenible 2005-2014’ de la ONU. (Ver Anexo)

Con respecto a la construcción de estos saberes, en el tránsito por el Ciclo Básico de la escuela secundaria, los estudiantes han elaborado las ideas referidas a las reacciones químicas y su cuantificación, pudiendo determinar cuánto producto se forma al transformarse una cantidad determinada de reactivos mediante la introducción del concepto de cantidad de sustancia (mol) que mide macroscópicamente el número de partículas que interaccionan en estos cambios. En esta oportunidad se centrará la atención en las manifestaciones energéticas que acompañan a cualquier transformación, considerando los cambios que se producen en las sustancias, y el desprendimiento o la absorción de calor tanto como el trabajo de compresión-expansión cuando en la reacción intervienen gases. Para esto necesario que los estudiantes hayan construido las ideas científicas correspondientes a la primera ley de la Termodinámica (ocurrida en el espacio curricular de Física del Ciclo Básico), y aquellas referidas a la teoría atómica que interpreta los cambios macroscópicos a nivel microscópico, mediante la interacción entre partículas.

La falta de construcción de la relación entre estas ideas puede ser el origen de las dificultades en el aprendizaje de la termoquímica. Por ejemplo, puede ocurrir que los estudiantes aún no diferencien calor de temperatura, o que le atribuyan al calor o a la energía, naturaleza material. También puede ocurrir que desconozcan la idea, a nivel microscópico, de la energía de los enlaces químicos, y más aún y en primer lugar, habrá que indagar sobre la idea sustancia, compuesto y cambio químico a las que se ha hecho referencia en el apartado: Perspectiva didáctica de la enseñanza de la Química.

Se sugiere que una vez concluida la construcción de las ideas referidas a la entalpía y la energía interna, se realice en análisis cualitativo de la situación problemática planteada, de modo de poner en tensión las concepciones iniciales de los estudiantes con los

modelos de representación elaborados de manera de modelizar macroscópicamente dichas transformaciones incluyendo los nuevos saberes apropiados.

Eje temático: Cinética química

Los estudiantes del Ciclo Básico han construido las ideas científicas vinculadas a las reacciones químicas, clasificándolas e identificando algunas de sus características más importantes sin considerar en su evolución la variable tiempo ni la direccionalidad de los procesos.

En primer lugar se procederá a la construcción de la idea de velocidad de una reacción química que requiere identificar cómo varía la concentración de uno de los reactivos con respecto al tiempo, para luego ampliar esta idea y generalizarla de modo que comprendan que dependerá de la o las concentraciones de los reactivos. En esta construcción se dará una evolución de los modelos de representación, desde considerarla como una interacción de fuerzas (afinidades entre partículas) hasta su consideración cinética (colisiones entre partículas), tal como ha evolucionado históricamente el conocimiento. (Raviolo, 2003)

Tanto la representación gráfica como la interpretación de gráficas de la variación de la concentración en función del tiempo, proporcionan valiosa información para la construcción de esta idea. Es entonces que el conocimiento matemático se pone en juego para formalizar las ideas intuitivas o los conceptos derivados de la evidencia empírica, indispensable para continuar con el desarrollo de las habilidades superiores del pensamiento.

Para construir las ideas referidas a la velocidad de reacción y comenzar a indagar sobre la incidencia de algunos factores que al modifican (concentración, grado de división de las partículas, temperatura, presión (en gases), catalizadores), será necesario investigar en qué estado se encuentran los modelos de representación que los estudiantes han construido sobre la teoría de las colisiones y cómo modelizan fenómenos empleando el modelo cinético de partículas.

En el espacio de Química de segundo año de la escuela secundaria, se ha sugerido iniciar la construcción de la idea de cambio químico a partir de la diferenciación entre disoluciones y reacciones químicas en soluciones acuosas. Esta permite establecer macroscópicamente los cambios que se producen en las propiedades (se recurría al término propiedades inesperadas) para inferir la diferencia entre dichos fenómenos e instalar la noción de otro tipo de cambio. Al trabajar sobre la idea de velocidad de reacción, también es conveniente comenzar con un paralelismo con la solubilidad, en tanto que la modifican la concentración, la temperatura y la presión.

Desde una perspectiva problematizadora de la realidad, el estudio de las velocidades de las reacciones químicas puede abordarse a partir de varias temáticas como la capacidad de recuperación de los espejos de agua, la función de los enzimas como catalizadores del metabolismo, la absorción de medicamentos o drogas en el organismo, los procesos de descomposición radiactiva del ^{14}C en la determinación de la edad de fósiles, la degradación de los suelos, entre otros. (Vinculación con los ejes transversales)

Eje temático: Equilibrio químico

Al comenzar la construcción de la idea de equilibrio químico, se ingresa en uno de los conceptos más complejos de la Química. Se necesita desarraigar la visión matemática que caracteriza los modelos de enseñanza de este concepto, para centrarse especialmente en el análisis cualitativo de las propiedades a nivel macroscópico y microscópico. Será necesario que los estudiantes aprendan a caracterizar macroscópicamente cuando un sistema químico ha alcanzado un estado de equilibrio, reconociendo que no existe variación de las propiedades del sistema (temperatura, etc.) ni de la composición aun habiendo reactivos en el sistema. Esto permitirá comprender al equilibrio químico como un estado final y dinámico al que accede un sistema químico.

Profundizando, los estudiantes tendrán que poder construir las representaciones mentales apropiadas que les permitan comprender que cuando un sistema químico llega al equilibrio, las velocidades de las reacciones directa e inversa se igualan, no registrándose un avance neto de la reacción, y siendo necesario la introducción de la idea de constante de equilibrio y su dependencia con la temperatura. Será posible entonces, predecir el sentido de evolución de un sistema químico en equilibrio cuando es perturbado (modificando sus propiedades o la concentración de las especies químicas) fundamentándolo en el Principio de Le Chatelier.

Al respecto, Andrés Raviolo (2003) señala que una secuencia didáctica posible comenzaría *con revisar las imágenes que se tienen de un sistema en equilibrio químico, diferenciando equilibrio químico del físico, y discutiendo los distintos significados que se le da al término equilibrio, generalmente asociado con una igualdad de fuerzas. Continuaría con actividades que favorezcan la construcción del modelo cinético y de las colisiones, es decir un enfoque submicroscópico del cambio químico y de las velocidades de reacción. Para, finalmente, arribar al modelo termodinámico. Esto permitiría al alumno construir una imagen del sistema químico con valor explicativo y predictivo, dado que el aspecto dinámico del equilibrio no puede abstraerse directamente del nivel macroscópico del fenómeno.*¹¹³

Arribar al modelo termodinámico requiere continuar la construcción del concepto de entropía ya iniciada en el espacio de Física del Ciclo Básico, de modo de completar la visión del equilibrio químico. En este punto es importante señalar que avanzar en este sentido precisa que los estudiantes hayan desarrollado las habilidades de pensamiento que le permitan formalizar los modelos de representación. Si esto no se hubiera dado, avanzar en la concepción termodinámica del equilibrio químico resultaría inapropiado. El docente será quien evaluará la pertinencia de avanzar en este sentido.

¹¹³ Existe gran cantidad de trabajos sobre la enseñanza de equilibrio químico, en particular los que abordan las dificultades de los alumnos para comprender los modelos que explican su carácter dinámico, el uso de analogías en la construcción de dichos modelos, entre otros. A continuación se listan algunos de los que se recomienda su lectura.

Raviolo, A. y Garritz, A. (2007) **Analogías en la enseñanza del equilibrio químico**, Monografía "ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS: PERSPECTIVAS IBEROAMERICANAS". Revista *Educación Química* 18, Enero 2007, pp. 15-28.

http://garritz.com/andoni_garritz_ruiz/documentos/Raviolo-Garritz_EQ-2007.pdf

Gibbs, al enunciar sus ideas sobre la energía libre... *fundó una nueva área de las ciencias químicas comparable en importancia con la creada por Lavoisier*, según dijera el propio Le Chatelier (1885). (Disalvo, 2007)

La energía libre permite interpretar las reacciones químicas, relacionando hechos aislados hasta entonces como los cambios en el volumen, el calor y la composición química. Se verá entonces, que debido a la complejidad de esta idea podrá darse si los estudiantes han construido los modelos de representación referidos a las propiedades del estado gaseoso, la termoquímica y los mecanismos de reacción, tanto en su dimensión macroscópica como en su correlación con el mundo microscópico.

En una primera aproximación, en el Ciclo Básico de la enseñanza secundaria, los estudiantes han realizado explicaciones provisionarias a fenómenos sencillos como por ejemplo: los cambios que experimentan las bebidas calientes luego de elaboradas o las bebidas frías una vez que cesa su refrigeración, la combustión de un papel, la expansión de un gas a un volumen mayor. Fundamentados en la segunda ley de la termodinámica, han señalado las características del equilibrio térmico de los sistemas, y empleando el modelo cinético de partículas y la teoría de las colisiones, explicaron provisoriamente los cambios químicos.

El concepto de energía libre, incorporará a estos modelos explicativos que incluyen la idea de desorden (entropía) tanto en el interior como en el exterior del sistema, y la idea de trabajo útil que permite predecir la evolución de los mismos. Al retomarla para explicar los cambios químicos y en particular, el comportamiento de un sistema químico en equilibrio, su comprenderá que la estabilidad está determinada por un mínimo de energía y un máximo de desorden. Esta idea científica será la que construirán los estudiantes incorporando el concepto de energía libre a los modelos cinéticos del equilibrio químico.

No se propone centrar las propuestas de enseñanza en el cálculo de ΔG , sino en concebir la vinculación entre el desorden y la entalpía, e incluirlo en la representación de nuevos modelos mentales de mayor complejidad que permitirán explicar los fenómenos del mundo como el calentamiento global, el agotamiento de los recursos o degradación del ambiente, entre otros; como así también comprender que el metabolismo de los alimentos proporciona la energía necesaria (mediante la ruptura y formación de enlaces químicos) compensando el decaimiento de la entropía que sufre un organismo vivo cuando se forman células, y argumentar sobre la posibilidad de que otros fenómenos sucedan como, por ejemplo, la descomposición de la Pietà de Miguel Ángel¹¹⁴. (Vinculación con los ejes transversales)

Eje temático: Equilibrio ácido-base: transferencia de protones

El inicio del estudio de las propiedades de los ácidos y las bases sucedió en el espacio curricular de Química del Ciclo Básico. Allí se propuso que los estudiantes investigaran experimentalmente las propiedades de disoluciones ácidas y no ácidas de uso cotidiano y de laboratorio (vinagre, aspirina, sal de frutas, limpiadores de horno, antiácidos, etc.), como por ejemplo, la reacción con algunos metales desprendiendo hidrógeno en algunos

¹¹⁴ Baumgartner, E. y Bulwick, M. **¿Es posible que la Pietà de Miguel Ángel se descomponga debido a una reacción química?** Archivos curriculares, Ciencias de la Naturaleza <http://www.nuevaalejandria.com/archivos-curriculares/ciencias/nota-019.htm>

casos, la reacción con los carbonatos desprendiendo dióxido de carbono, entre otros. También se caracterizó las disoluciones alcalinas, denominadas “no ácidas” hasta entonces y diferenciándolas de las disoluciones neutras. Asimismo, se elaboraron indicadores químicos naturales para investigar la modificación de sus propiedades por acción de disoluciones ácidas o básicas, para completar la primera aproximación a estas ideas realizada en estudio del suelo en el Taller de ciencias de la Naturaleza para el Ciudadano.

Las dificultades más comunes de los estudiantes en estos aspectos, pueden estar vinculadas a sus percepciones macroscópicas de sentido común, como por ejemplo, que los ácidos son venenosos, queman, atacan, no se ingieren, son de sabor picante y amargo, y en contraposición, lo que no es ácido se puede comer, es de sabor dulce, etc. En esta etapa, se propone profundizar el tema, vinculando las propiedades (nivel macroscópico) con la estructura dichas sustancias (nivel microscópico), ampliando los conocimientos del lenguaje simbólico de la Química, sin que la propuesta didáctica se centre exclusivamente en ese aspecto, para luego complementar la modelización del comportamiento de ácidos y bases incorporando los saberes construidos sobre equilibrio químico. Se debería partir de la modelización sobre la conducción de la corriente de las disoluciones de ácidos y bases (que comienza en el espacio de Química de segundo año del Ciclo Básico con el estudio de la estructura atómica y continúa en el espacio de 3° año con el estudio de las interacciones moleculares) para promover la apropiación de la teoría de Arrhenius. Luego debe darse la introducción del concepto de ácido y base conjugada a partir de la observación experimental de la acidez de diferentes disoluciones de igual concentración molar, prosiguiendo con la conceptualización de fuerza de ácidos y bases y su relación con la concentración, para determinar cuantitativamente el pH, de soluciones de ácidos y bases a través de la introducción de las constantes de acidez y basicidad y el equilibrio ácido-base.

Esta secuenciación propuesta, permite abordar la construcción de las ideas vinculadas al comportamiento ácido-base, desde una primera etapa más concreta relacionada con teoría de Arrhenius (modelo parcialmente iónico de la materia, construido al abordar la estructura en el tercer año del Ciclo Básico) hacia otra más formal que incluye la Teoría ácido-base de Brönsted-Lowry (transferencia de protones), considerando que los estudiantes comenzarán este curso de Química haciendo descripciones del comportamiento de los ácidos y las bases *con base a un modelo continuo (nivel macroscópico) y en ocasiones con descripciones antropomórficas. Únicamente un bajo porcentaje maneja un modelo de partícula en su descripción* (Guerra, G. y otros, 2008); teniendo que ampliar dichos modelos de representación a otros nuevos, de mayor complejidad conceptual.

Con respecto a la concepción ácido-base de Brönsted-Lowry, la dificultad en su aprendizaje puede estar vinculada a la construcción incompleta de la idea de equilibrio químico como estado dinámico, lo que trae aparejado el conflicto con la idea de transferencia de protones. Al avanzar en la idea de neutralización, las concepciones de los estudiantes pueden reforzarse con la enseñanza cuando se instala el carácter neutro de la reacción entre un ácido y una base como comportamiento general, y no como un caso particular de estas reacciones.

La relevancia del tratamiento del equilibrio ácido-base reside en los innumerables procesos químicos que ocurren en el mundo. Desde el laboratorio, la industria, el

organismo o el ambiente, la comprensión de los conceptos vinculados a las reacciones ácido-base son esenciales; en especial, es oportuno presentar sistemas químicos donde el pH se autorregule, como por ejemplo: la sangre humana. *Este es un complejo medio acuoso con un pH amortiguado entre 7.2 y 7.4; cualquier insignificante variación en el pH de este valor resulta en una severa respuesta patológica y, eventualmente, la muerte. La función de la sangre se lleva a cabo gracias a la presencia de la hemoglobina y del ácido carbónico, los que contribuyen al equilibrio-desequilibrio del pH sanguíneo, sin cuya presencia la sangre transportaría al oxígeno por todo el cuerpo sin liberarlo, con lo cual las células y todo el organismo, morirían por falta de oxígeno.* (Guerra, G. y otros, 2008).¹¹⁵ (Vinculación con los ejes transversales)

Eje temático: Electroquímica: transferencia de electrones

En el espacio de Química del Ciclo Básico de la enseñanza secundaria se comenzó la construcción de las ideas relacionadas con la oxidación a partir de la experimentación, y con la noción de intercambio de energía en este proceso; haciendo hincapié en las representaciones que tienen los estudiantes sobre estos fenómenos y cómo los modelizan.

Se propone profundizar estos aspectos al considerar la simultaneidad con la que ocurre la reducción complementando la visión de este proceso, relacionando la visión macroscópica con los modelos de representación a nivel microscópico. Para esto se tendrá en cuenta la necesidad de que los estudiantes hayan construido la noción de estado de oxidación de modo que se comprenderá el proceso de óxido-reducción suponiendo la transferencia de electrones.

Se avanzará en la consideración de la espontaneidad de estos procesos para introducirse en la comprensión de del funcionamiento de la pila cuando se utiliza la energía liberada en una transformación química para generar corriente eléctrica, es decir, el movimiento de los electrones en un conductor.

Siempre a partir de la exploración de fenómenos, se procederá a ampliar los modelos construidos introduciendo el concepto de potencial de reducción estándar, para determinar cuantitativamente el ΔE de una reacción de óxido-reducción, para luego introducir el tratamiento de las reacciones no espontáneas, la electrólisis. En este sentido, es importante vincular esta idea con el trabajo y la energía libre de Gibbs, para lo cual se sugiere el estudio de la corrosión y como la aireación diferencial favorece dicho proceso.¹¹⁶

Finalmente se procederá a vincular la evidencia empírica obtenida acerca de los cambios de las propiedades de los sistemas químicos y la circulación de los electrones en las soluciones, cuantificando las transferencias de electrones (nivel microscópico) en función de la masa de las sustancias (nivel macroscópico) producidas en las transformaciones, Ley de Faraday.

¹¹⁵ Se recomienda la lectura de Liso, M. y otros, (2001) **Ácidos y bases: ¿Está todo claro? Concepciones alternativas de los estudiantes sobre los procesos ácido-base.** Revista Educación en la Química, Vol 7 N°3, pp. 11-24, Buenos Aires.

¹¹⁶ Se sugiere tener en cuenta las recomendaciones previas realizadas para el abordaje de estas ideas

Las dificultades que podrían observarse en la construcción de estas ideas están relacionadas con aquellos aprendizajes no dados en el Ciclo Básico, como por ejemplo la idea de carga eléctrica (construida en segundo año en el tratamiento de la estructura del átomo) o aquellas, propias de este ciclo como la simultaneidad de los procesos químicos, reversibilidad de las reacciones químicas, criterios de espontaneidad, entre otros, menos específicos de este nivel pero que podrían continuar obstaculizando los aprendizajes como cambio químico, sustancia y compuesto.

La electroquímica permite el ingreso al aula de innumerables problemáticas relacionadas con los seres vivos y el ambiente, de ahí que su tratamiento puede introducirse desde diferentes ámbitos, como por ejemplo: la cosmética de los metales (en referencia a la electrodeposición), la necesidad de nuevos procesos de preparación de productos químicos de bajo impacto medioambiental (química verde), mejora de la calidad del agua, tratamiento de efluentes, procesos biológicos de importancia, entre otros. (Vinculación con los ejes transversales)

4. Evaluación

En el Marco Teórico del Diseño Curricular (2008), se menciona acerca de la concepción de 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.*

Goñi (1997) sostiene que: *“La evaluación es una parte del currículum. Esta afirmación sencilla y redonda suscita, hoy en día, un amplio consenso en el mundo educativo. Supongamos que sea cierta, ¿cuáles son las consecuencias de diverso orden que se derivan de la misma? De las muchas posibles me interesa destacar la siguiente: parece difícil, por no decir imposible, reformar el currículum sin reformar la evaluación. Resulta claro que si una Reforma (con mayúscula) se entiende como un cambio en el paradigma o modelo en el que se basa el curriculum, un cambio estructural de esta enjundia solo puede realizarse si todos los elementos de este entramado cambian o evolucionan hacia el nuevo modelo. Dicho de manera más clara, directa y contundente: existe, entre nosotros, el riesgo de aceptar las teorías cognitivo-constructivistas como forma de organizar el curriculum en los aspectos relativos a los objetivos y la metodología pero resistirse a su utilización en el tema de la evaluación. Para la evaluación seguimos usando el modelo positivista-tecnológico”.* Ministerio de Educación de Río Negro, 2010)

Tal como afirma Philippe Perrenoud (2008) *“... al hacer saltar el cerrojo de la evaluación tradicional se facilita la transformación de las prácticas de enseñanza hacia pedagogías más abiertas, activas, individualizadas, y se hace más lugar al descubrimiento, la*

investigación, los proyectos, honrando mejor los objetivos de alto nivel, tales como aprender a aprender, a crear, a imaginar, a comunicar”.

La concepción de evaluación en que se sustenta el espacio curricular de Química de la escuela secundaria, ya ha sido explicitado en el diseño del Ciclo Básico tanto en el espacio Curricular del Taller de Ciencias de la Naturaleza para el Ciudadano como en el de Química de 2° y 3° año.¹¹⁷

En este Diseño Curricular se reitera la concepción que considera la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje en tanto permite averiguar sobre el mismo para intervenir en él, reorientándolo. De tal manera, será la forma de obtener información tanto sobre los aprendizajes dados en instancias de formación anterior, como para la regulación de las construcciones que se van produciendo y para ajustar las propuestas didácticas.

Respecto de los criterios de evaluación y los instrumentos empleados¹¹⁸, se sostiene la idea de que su variedad y su implementación consensuada (docentes-estudiantes), promueven la construcción de una visión sobre el proceso de evaluación que lo separa de la valoración negativa que dicho proceso tiene en los estudiantes y modifica la práctica real de evaluación en el aula.

*Son criterios de evaluación, por ejemplo, la diversidad de estrategias en la resolución de un problema, la transferencia de conocimientos a situaciones diversas, el uso de modelos teóricos para explicar situaciones de la vida cotidiana, la presentación formal de los trabajos, la coherencia del texto, la creatividad, la variedad de material y la calidad de la bibliografía que utiliza, la manera como articula los conceptos, etc. Estos criterios requieren de referencias observables, los **indicadores**, para obtener la información buscada mediante los instrumentos de evaluación. Por ejemplo si el criterio es la diversidad de estrategias en la resolución de un problema, la referencia observable sería el planteo de más de una estrategia de resolución por parte del alumno.*

Estos criterios deben ser consensuados con los estudiantes y ser de público conocimiento, tal como lo establece la Resolución N° 1000/08 - C.P.E. en su Anexo 1: Las producciones orales, escritas, artísticas, corporales, y toda otra producción de los alumnos considerada relevante para el aprendizaje, serán evaluadas por el o los docentes a cargo del espacio curricular, realizando sugerencias y observaciones según criterios acordados previamente en forma conjunta con los estudiantes...

*Con respecto a los **instrumentos** de evaluación, apunta Cecilia Bixio (2003): “Los instrumentos de evaluación refieren a los sustentos materiales y a las formas que asumen las evaluaciones. Así, son instrumentos de evaluación un cuestionario, un protocolo, una guía de exposición oral, una guía de trabajo para elaborar un escrito, las consignas sobre la base de las cuales deberán los alumnos realizar una determinada tarea, una situación problemática para resolver, un conjunto de datos sobre la base de los cuales construir una*

¹¹⁷ Se recomienda su lectura para visualizar la continuidad de la propuesta en el Ciclo Orientado. Así también se recomienda la lectura del Documento **La evaluación en el Taller de Ciencias de la Naturaleza para el Ciudadano**, 2008, Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro.

¹¹⁸ Ver instrumentos de evaluación en el documento citado anteriormente.

situación problemática, una propuesta de dramatización, las reglas de un juego, un crucigrama, etc.

Mientras más ricos y variados sean los instrumentos y tipos de evaluación, más alternativas estaremos contemplando para respetar las modalidades propias de cada alumno y reconocer en cada uno sus propias posibilidades."

En la selección de los instrumentos de evaluación que se realiza generalmente en la escuela secundaria, sigue observándose como rasgo predominante su concepción como medida del rendimiento escolar del alumno. Es así que el "examen" (y en particular el instrumento "prueba escrita") sigue siendo el más utilizado, como reaseguro de objetivación de lo enseñado y aprendido. Habitualmente estas concepciones técnicas¹¹⁹ de la evaluación³, suelen confundir el proceso con los instrumentos que se utilizan para llevarla a cabo y los recursos metodológicos con sus principios y fines.

Los instrumentos de evaluación están incluidos dentro de lo que algunos autores llaman "sistema de evaluación". Éste se entiende como el conjunto de principios y supuestos, así como de procedimientos, instrumentos, técnicas que pone en marcha el docente y que, relacionados entre sí, contribuyen a recoger y sistematizar la información que previamente ha considerado relevante, a efectos de alcanzar juicios justificados sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Este sistema de evaluación justifica la utilización de uno u otro instrumento que se incluye y se justifica desde el propio sistema de enseñanza del docente.

Con respecto a los instrumentos de evaluación, Salinas (2002) dice: "El instrumento es un mediador entre los criterios de evaluación y la información que derivamos de la realidad para ser enjuiciada. La utilidad de un instrumento en el ámbito de la evaluación de alumnos radica fundamentalmente en su potencialidad para poner de manifiesto aquello que se pretende evaluar y en su posibilidad real de ser bien utilizado. Es decir, utilidad y factibilidad. Nuestra apreciación de la realidad a evaluar, puede verse distorsionada tanto si el instrumento utilizado no nos pone de manifiesto, no nos proporciona información, sobre lo que pretendemos evaluar, como si el instrumento resulta tan costoso de aplicar (por complejidad del instrumento o por falta de tiempo o por falta de formación) que su utilización implica más problemas y dificultades que otra cosa." (Ministerio de Educación de Río Negro, 2009)

Finalmente, si se pretende que los estudiantes procedan con autonomía en la regulación de su aprendizaje, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación constituyen el contexto de evaluación que promoverá la modificación de las concepciones que aún predominan en las aulas.

La construcción de ideas científicas y la modelización de los fenómenos del mundo natural, requieren una participación individual y grupal coincidentemente con la idea de

¹¹⁹ Aquellas concepciones que tanto separan la reflexión de la acción, como también separan la formación que reciben los profesores de las prácticas docentes para las que se preparan y que reducen la evaluación a una mera cuestión técnica, cuya finalidad es la valoración de sujetos concretos atemporal, neutra, descontextualizada, libre de intereses y valores; y de interpretaciones diversas y dispersas. (Álvarez Méndez, 2003)

construcción social del conocimiento. Por tal motivo, incluir la mirada del otro sobre el aprendizaje y la enseñanza es esencial para complementar el proceso evaluativo. Cómo evoluciona un proyecto de investigación, la coincidencia o no con la argumentación, las estrategias de intervención para indagar algún fenómeno, el desempeño de cada estudiante en el grupo de investigación, la consideración de las ideas de los otros en la construcción de las propias, entre otros, son parte del aspecto social de la evaluación que debe incluirse.

Los instrumentos que promueven esta participación social en el proceso de evaluación se han descrito exhaustivamente en los documentos ya citados, destacándose los formularios KPSI y los cuestionarios abiertos, entre los propuestos.

5. Lineamientos de acreditación

La construcción de los saberes propuestos, seleccionados apropiadamente de acuerdo a la realidad escolar y los aprendizajes dados en el ciclo anterior, podrá evidenciarse al:

- Planificar investigaciones de sistemas químicos, controlando las variables de su comportamiento y obteniendo la información necesaria para la modelización de sus representaciones.
- Aplicar correctamente estrategias de intervención para estudiar los fenómenos químicos, elaboradas de modo autónomo y considerando la complejidad de los procesos a los que se dirigen.
- Comunicar las ideas construidas, incorporando en el discurso la información en sus dimensiones cuali y cuantitativas obtenidas en las investigaciones, utilizando el lenguaje simbólico apropiado, para informar a diferentes públicos acerca de determinados fenómenos estudiados.
- Emplear modelos de representación que evidencien matemáticamente el comportamiento de los sistemas químicos en interacción, formalizando sus construcciones mentales para explicarlos y proponer soluciones a problemas de interés.
- Evidenciar el domino conceptual sobre reactividad y equilibrio químico, valorando el conocimiento riguroso construido socialmente para la explicación de fenómenos químicos.
- Reconocer la presencia de los fenómenos ácido-base en el entorno, comprendiendo algunas de las múltiples situaciones que pueden interpretarse a partir de los modelos construidos, para actuar como sujetos comprometidamente con el devenir de su sociedad.
- Aplicar los fundamentos de la electroquímica en la explicación de fenómenos ambientales, fortaleciendo su compromiso ciudadano en la construcción de un futuro sostenible.
- Valorar la formación en Química, mediante el reconocimiento de las posibilidades de intervención ciudadana fundamentada, propiciando la elección de un modelo de vida acorde con su ideología.
- Demostrar una postura frente a los problemas ambientales y del desarrollo en su globalidad, teniendo en cuenta las repercusiones a corto, medio y largo plazo tanto para la comunidad como para el conjunto de la humanidad y nuestro planeta.

6. Bibliografía

ALVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2003). **La evaluación a examen- Ensayos críticos**, Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.

ALVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2000). **Didáctica, currículo y evaluación**, Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.

ALVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2000). **Evaluar para conocer examinar para excluir**, Ed. Morata, Madrid.

BENLLOCH, M. compiladora (2002). **La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica**, Ed. Paidós, España.

BLANCHARD LAVILLE, C., (2004). **Saber y relación pedagógica**. Coedición Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires, Formación de Formadores, Serie Los Documentos, N°5, 2° Reimpresión, Buenos Aires.

CHARLOT, B., (2006). **La relación con el saber. Elementos para una teoría**. Libros del Zorzal, Colección Formación Docente, Buenos Aires.

DISALVO, E., (2007). **La energía libre de Gibbs y el Principito de Saint Exupery**, Revista Educación Química, Vol 13 N°1, pp. 63-66, Argentina

ESPINOSA, A., CASAMAJOR, A., PITTON, E. (2009). **Enseñar a leer textos de ciencias**, Ed. Paidós, Buenos Aires.

FUMAGALLI, L. (1993). **El desafío de enseñar ciencias naturales**, Ed. Troquel, Buenos Aires.

FURIÓ, C. y FURIÓ, C. (2000). **Dificultades conceptuales y epistemológicas en el aprendizaje de los procesos químicos**. Revista Educación Química Vol 11 N° 3, pp. 300-308

FURMAN, M. y PODESTÁ, M. (2009). **La aventura de enseñar Ciencias Naturales**, Ed. Aique, Buenos Aires.

GALAGOVSKY, L. (2007). **Enseñar Química Vs. Aprender Química: Una ecuación que no está balanceada**, Química Viva, mayo, año/vol. 6, número especial: suplemento educativo, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

GALAGOVSKY, L. (2005). **La enseñanza de la Química pre-universitaria: ¿qué enseñar, cómo, cuánto, para quiénes?**, Revista Química Viva, número 1, año 4, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

GARCÍA FRANCO, A. y GARRITZ RUIZ, ANDONI, (2006). **Desarrollo de una unidad didáctica: El estudio del enlace químico en el bachillerato**, Revista Enseñanza de las Ciencias, 24(1), pp. 111–124.

GARRITZ, A., (2010) **La enseñanza de la Química para la sociedad del siglo XXI, caracterizada por la incertidumbre**, Educación Química, 21(1), 2-15.

GELLON, G. et al. (2005), **La ciencia en el aula- Lo que nos dice la ciencia de cómo enseñarla**, Paidós, Buenos Aires.

GINÉ FREIXES, N. y PARCERISA ARAN, A. (2000). **Evaluación en la educación secundaria-Elementos para la reflexión y recursos**, Ed. Grao, España.

GUERRA, G., ALVARADO, C., ZENTENO-MENDOZA, B. y GARRITZ, A. (2008) **La dimensión ciencia-tecnología-sociedad del tema de ácidos y bases en un aula del bachillerato**, Revista educación en Química, de Aniversario, pp. 277-288.

HALPERN, D. (2006). **Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations: Background and scoring standards (2º Report)**. [Unpublished manuscript]. Claremont, CA: Claremont, McKenna College.

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M., PEDRINACI RODRÍGUEZ, E. CAAMAÑO ROS, A. DE PRO BUENO, A., OÑORBE DE TORRE, A. (2007). **La enseñanza y el aprendizaje de la Química**, Ed. Graó, 2ª Edición, España, pp.203-229

LABURÚ, C. (1996). **La crítica en la enseñanza de las ciencias: Constructivismo y contradicción**. Revista Enseñanza de las ciencias, 14 (1), pp. 93-101.

MALDONADO, M. (2006) **Una escuela dentro de una escuela- Un enfoque antropológico sobre los estudiantes en una escuela pública de los '90**. Ed. Eudeba, Buenos Aires, p. 65.

NIETO, A., SAIZ, C. y ORGAZI, B. **Análisis de la propiedades psicométricas de la versión española del HCTAES-Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas**, Revista Electrónica de Metodología Aplicada, Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca, 2009, Vol. 14 nº 1, pp. 1-15

PALACÍN, G. (2005). **El Currículum como proceso reflexivo en la construcción de Saberes**, Facultad de Educación Elemental y Especial - U.N.Cuyo

PERRENOUD, P. (2008), **La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas**. Buenos Aires: Colihue (págs. 85 a 100)

POZO, J.I., GÓMEZ CRESPO, M.A., (1998), **Aprender y Enseñar Ciencia**, Ed. Morata, Madrid.

RAVIOLO, A. (2003). **Modelos históricos sobre el equilibrio químico**. Revista Educación en la Química. 9(3), Argentina, pp.17-26

SAIZ C. y NIETO, A. (2002). **Pensamiento crítico: capacidades y desarrollo: conceptos básicos y actividades prácticas**. Ed. Pirámide. Madrid:

SOLSONA, N., IZQUIERDO, M. y DE JONG, O. (2004). **Explorando el desarrollo de perfiles conceptuales de los estudiantes acerca del equilibrio químico**, Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, Vol. 2, Nº 2, pp. 269-271

TAMAYO, O. E. (2006), **La Reflexión Metacognitiva**, Revista Novedades Educativas Nº192, p. 93, Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E. (2004). **Sociología de la educación**. Ed. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, p. 126.

URRESTI, M. (2005), **La Escuela Media hoy, desafíos, debates, perspectivas**, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Presidencia de La Nación - OEI, <http://www.oei.org.ar/edumedia/>

VILCHES, A., GIL PÉREZ, D., TOSCANO, J.C. y MACÍAS, O. (2009). **Educación para la sostenibilidad** [artículo en línea]. OEI. [Fecha de consulta: 07/10]. <<http://www.oei.es/decada/accion004.htm>>

ANEXO

Educación para la sostenibilidad

La importancia dada por los expertos en [sostenibilidad](#) al papel de la educación queda reflejada en el lanzamiento mismo de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible o, mejor, para un futuro sostenible (2005-2014) a cuyo impulso y desarrollo está destinada esta página web.



Como señala UNESCO (ver “enlaces” en esta misma página web): “*El Decenio de las Naciones Unidas para la educación con miras al desarrollo sostenible pretende promover la educación como fundamento de una sociedad más viable para la humanidad e integrar el desarrollo sostenible en el sistema de enseñanza escolar a todos los niveles. El Decenio intensificará igualmente la cooperación internacional en favor de la elaboración y de la puesta en común de prácticas, políticas y programas innovadores de educación para el desarrollo sostenible*”.

En esencia se propone impulsar una *educación solidaria* -superadora de la tendencia a orientar el comportamiento en función de intereses particulares a corto plazo, o de la simple costumbre- que contribuya a una correcta percepción del estado del mundo, *genere actitudes y comportamientos responsables* y prepare para la toma de decisiones fundamentadas (Aikenhead, 1985) dirigidas al logro de un desarrollo culturalmente plural y físicamente sostenible (Delors, 1996; Cortina et al., 1998).

Para algunos autores, estos valores solidarios y comportamientos responsables exigen superar un “posicionamiento claramente antropocéntrico que prima lo humano respecto a lo natural” en aras de un biocentrismo que “integra a lo humano, como una especie más, en el ecosistema” (García, 1999). Pensamos, no obstante, que no es necesario dejar de ser antropocéntrico, y ni siquiera profundamente egoísta -en el sentido de “egoísmo inteligente” al que se refiere Savater (1994)- para comprender la necesidad de, por ejemplo, proteger el medio y la biodiversidad: ¿quién puede seguir defendiendo la explotación insostenible del medio o los desequilibrios “Norte-Sur” cuando comprende y siente que ello pone seria y realmente en peligro la vida de sus hijos?

La educación para un futuro sostenible habría de apoyarse, cabe pensar, en lo que puede resultar razonable para la mayoría, sean sus planteamientos éticos más o menos antropocéntricos o biocéntricos. Dicho con otras palabras: no conviene buscar otra línea de demarcación que la que separa a quienes tienen o no una correcta percepción de los problemas y una buena disposición para contribuir a la necesaria toma de decisiones para su solución. Basta con ello para comprender que, por ejemplo, una adecuada educación ambiental para el desarrollo sostenible es incompatible con una publicidad agresiva que estimula un consumo poco inteligente; es incompatible con explicaciones simplistas y maniqueas de las dificultades como debidas siempre a “enemigos exteriores”; es incompatible, en particular, con el impulso de la competitividad, entendida como contienda para lograr algo *contra otros* que persiguen el mismo fin y cuyo futuro, en el mejor de los casos, no es tenido en cuenta, lo cual resulta claramente contradictorio con las características de un desarrollo sostenible, que ha de ser necesariamente global y abarcar la totalidad de nuestro pequeño planeta.



Frente a todo ello se precisa una educación que ayude a contemplar los problemas ambientales y del desarrollo en su globalidad (Tilbury, 1995; Luque, 1999; Duarte, 2006), teniendo en cuenta las repercusiones a corto, medio y largo plazo, tanto para una colectividad dada como para el conjunto de la humanidad y nuestro planeta (Novo, 2006a); a comprender que no es sostenible un éxito que exija el fracaso de otros; a transformar, en definitiva, la interdependencia planetaria y la mundialización en un proyecto plural, democrático y solidario (Delors, 1996). Un proyecto que oriente la actividad personal y colectiva en una perspectiva sostenible, que respete y potencie la riqueza que representa tanto la diversidad biológica como la cultural y favorezca su disfrute (Ver [Biodiversidad y Diversidad cultural](#)).

Merece la pena detenerse en especificar los cambios de actitudes y comportamientos que la educación debería promover: ¿Qué es lo que cada uno de nosotros puede hacer “para salvar la Tierra”? Las llamadas a la responsabilidad individual se multiplican, incluyendo pormenorizadas relaciones de posibles acciones concretas en los más diversos campos que podemos agrupar en:

- *Consumo responsable (ecológico o sostenible)*, presidido por las “3 R” (reducir, reutilizar y reciclar), que puede afectar desde la alimentación (reducir, por ejemplo, la ingesta de carne) al transporte (promover el uso de la bicicleta y del transporte público como formas de movilidad sostenible), pasando por la limpieza (evitar sustancias contaminantes), la calefacción e iluminación (sustituir las bombillas incandescentes por las de bajo consumo) o la planificación familiar, etc., etc. (Button y Friends of the Earth, 1990; Silver y Vallely, 1998; García Rodeja, 1999; Vilches y Gil, 2003). Particular importancia está adquiriendo la idea de *compensar* los efectos de aquellas acciones que contribuyan a la degradación y no podamos evitar, como, por ejemplo, determinados viajes en avión (Bovet et al., 2008, pp 22-23). Puede consultarse, entre otras, la web www.ceroco2.org.
- *Comercio justo*, que implica producir y comprar productos con garantía de que han sido obtenidos con procedimientos sostenibles, respetuosos con el medio y con las personas (y que ha dado lugar a campañas como “*Ropa limpia*”, centrada en el comercio textil o “*Juega limpio*” que se ocupa más concretamente de ropa deportiva). Este mismo principio de responsabilidad personal ha de aplicarse en la práctica del turismo (ver [Turismo sostenible](#)) o en las actividades financieras, siguiendo los principios de la Banca ética, de forma que el beneficio obtenido de la posesión e intercambio de dinero sea consecuencia de la actividad orientada al bien común y sea equitativamente distribuido entre quienes intervienen a su realización.
- *Activismo ciudadano ilustrado*, lo que exige romper con el descrédito de “la política”, actitud que promueven quienes desean hacer **su** política sin intervención ni control de la ciudadanía

En ocasiones surgen dudas acerca de la efectividad que pueden tener los comportamientos individuales, los pequeños cambios en nuestras costumbres, en nuestros estilos de vida, que la educación puede favorecer: Los problemas de agotamiento de los recursos energéticos y de degradación del medio –se afirma, por ejemplo- son debidos, fundamentalmente, a las grandes industrias; lo que cada uno de nosotros puede hacer al respecto es, comparativamente, insignificante. Pero resulta fácil mostrar (bastan cálculos muy sencillos) que si bien esos “pequeños cambios” suponen, en verdad, un ahorro energético per cápita muy pequeño, al multiplicarlo por los muchos millones de personas

que en el mundo pueden realizar dicho ahorro, éste llega a representar cantidades ingentes de energía, con su consiguiente reducción de la contaminación ambiental (Furió et al., 2005).

El futuro va a depender en gran medida del modelo de vida que sigamos y, aunque éste a menudo nos lo tratan de imponer, no hay que menospreciar la capacidad que tenemos los consumidores para modificarlo (Comín y Font, 1999). La propia Agenda 21 indica que la participación de la sociedad civil es un elemento imprescindible para avanzar hacia la sostenibilidad. Aunque no se debe ocultar, para ir más allá de proclamas puramente verbales, la dificultad de desarrollo de las ideas antes mencionadas, ya que comportan cambios profundos en la economía mundial y en las formas de vida personales. Por ejemplo, el descenso del consumo provoca recesión y caída del empleo. ¿Cómo eludir estos efectos indeseados? ¿Qué cambiar del sistema y cómo se podría hacer, al menos teóricamente, para avanzar hacia una sociedad sostenible?

Se precisa, por tanto, un esfuerzo sistemático por incorporar la educación para la sostenibilidad, como una prioridad central en la alfabetización básica de todas las personas, es decir, como un objetivo clave en la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas (Novo, 2006a). Un esfuerzo de actuación que debe tener en cuenta que cualquier intento de hacer frente a los problemas de nuestra supervivencia como especie ha de contemplar el conjunto de problemas y desafíos que conforman la situación de emergencia planetaria (Vilches y Gil, 2003 y 2009). Ése es precisamente uno de los retos fundamentales que se nos presentan, el carácter sistémico de problemas y soluciones: la estrecha vinculación de los problemas, que se refuerzan mutuamente y han adquirido un carácter global, exige un tratamiento igualmente global de las soluciones. Dicho con otras palabras: ninguna acción aislada puede ser efectiva, precisamos un entramado de medidas que se apoyen mutuamente. Una “Nueva cultura del agua”, por ejemplo, concebida para una adecuada gestión de este recurso vital, ha de ser solidaria de otras “Nuevas culturas” (energética, urbana, de la movilidad, demográfica...) que abarquen sin contradicciones ni olvidos el conjunto de las actividades humanas.

Se requieren acciones educativas que transformen nuestras concepciones, nuestros hábitos, nuestras perspectivas... que nos orienten en las acciones a llevar a cabo, en las formas de participación social, en las políticas medioambientales para avanzar hacia una mayor eficiencia, hacia una sociedad sostenible... acciones fundamentadas, lo que requiere estudios científicos que nos permitan lograr una correcta comprensión de la situación y concebir medidas adecuadas.

Particular importancia reviste el esfuerzo de educación en los medios no urbanos, hasta aquí escasamente atendidos. Cabe recordar a este respecto que, a pesar de la rápida y creciente urbanización (ver [Urbanización y sostenibilidad](#)), más de 3000 millones de personas en los países en desarrollo (cerca del 60% de su población) y casi la mitad de la población mundial viven en zonas rurales. La educación es crucial para afrontar la pobreza en este medio y lograr un desarrollo rural sostenible. Por ello, en 2002, durante la Segunda Cumbre de la Tierra, celebrada en Johannesburgo, la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) y la UNESCO pusieron en marcha una iniciativa de cooperación para incrementar el acceso y mejorar la educación básica de la población rural (<http://cms01.unesco.org/es/esd/themes/rural-development/>).

Estas acciones educativas no pueden limitarse hoy a la educación formal sino que han de extenderse al amplio campo de la educación no reglada (museos, prensa, documentales...), sin olvidar que vivimos en la era *digital*, en la que Internet está favoreciendo una *difusión global* y una conectividad constante que debe ser aprovechada críticamente (Hayden, 2008).

Es preciso insistir en que las acciones en las que podemos implicarnos no tienen por qué limitarse al ámbito "individual": han de extenderse al campo profesional (que puede exigir la toma de decisiones) y al socio-político, oponiéndose a los comportamientos depredadores o contaminantes (como está haciendo con éxito un número creciente de vecinos que denuncian casos flagrantes de contaminación acústica, urbanismo depredador, etc.) o apoyando, a través de ONGs, partidos políticos, etc., aquello que contribuya a la solidaridad, a la construcción de una cultura de paz y la defensa del medio. Una defensa a nivel ciudadano que viene siendo impulsada con el establecimiento por la Asamblea general de las Naciones Unidas del [Día Mundial del Medio Ambiente](#), el 5 de Junio, a través del cual Naciones Unidas intenta estimular la concienciación sobre el cuidado del medio ambiente a nivel mundial, promoviendo la atención y la acción política.

Es preciso insistir en que las acciones en las que podemos implicarnos no tienen por qué limitarse al ámbito "individual": han de extenderse al campo profesional (que puede exigir la toma de decisiones) y al socio-político, oponiéndose a los comportamientos depredadores o contaminantes (como está haciendo con éxito un número creciente de vecinos que denuncian casos flagrantes de contaminación acústica) o apoyando, a través de ONGs, partidos políticos, etc., aquello que contribuya a la solidaridad, a la construcción de una cultura de paz y la defensa del medio.

Y es preciso, también, que las acciones individuales y colectivas eviten los planteamientos parciales, centrados exclusivamente en cuestiones ambientales *físicas* (contaminación, pérdida de recursos...) y se extiendan a otros aspectos íntimamente relacionados, como el de los graves desequilibrios existentes entre distintos grupos humanos o los conflictos étnicos y culturales (campaña pro cesión del 0.7 del presupuesto, institucional y personal, para ayuda a los países en desarrollo, defensa de la pluralidad cultural, etc.). En definitiva, es preciso reivindicar de las instituciones ciudadanas que nos representan (ayuntamientos, asociaciones, parlamento...) que contemplen los problemas locales en la perspectiva general de la situación del mundo y que adopten medidas al respecto, como está ocurriendo ya, por ejemplo, con el movimiento de "ciudades por la sostenibilidad". Como afirman González y de Alba (1994), "el lema de los ecologistas alemanes 'pensar globalmente, pero actuar localmente' a lo largo del tiempo ha mostrado su validez, pero también su limitación: ahora se sabe que también hay que actuar globalmente". También Novo (2006b) insiste en el carácter transnacional de la problemática ambiental contemporánea y en la necesidad, por tanto, de análisis y medidas "glocales" (a la vez globales y locales) para hacer frente a dicha problemática. Ello nos remite a las medidas políticas, que junto a las educativas y tecnológicas resultan imprescindibles para sentar las bases de un futuro sostenible. (ver [Gobernanza universal](#)).

Como hemos señalado, es imprescindible incorporar la educación para la sostenibilidad como un objetivo clave en la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas y hacer comprender la necesidad de acciones que contribuyan a un futuro sostenible en los diferentes ámbitos: consumo responsable, actividad profesional y acción ciudadana.

Resulta esencial, sin duda, *comprender* la relevancia que tienen nuestras acciones –lo que hacemos o dejamos de hacer- y construir una visión global de las medidas en las que *podemos* implicarnos. Pero la acción educativa no puede limitarse al logro de dicha comprensión, dando por sentado que ello conducirá a cambios efectivos en los comportamientos: un obstáculo fundamental para lograr la implicación de los ciudadanos y ciudadanas en la construcción de un futuro sostenible es reducir las acciones educativas al estudio conceptual.

Es necesario, por ello, *establecer compromisos de acción* en los centros educativos y de trabajo, en los barrios, en las propias viviendas... para *poner en práctica* algunas de las medidas y realizar el seguimiento de los resultados obtenidos. Estas acciones *debidamente evaluadas* se convierten en el mejor procedimiento para una comprensión profunda de los retos y en un impulso para nuevos compromisos. Éste es el objetivo, por ejemplo de “Hogares verdes”, un programa educativo dirigido a familias preocupadas por el impacto ambiental y social de sus decisiones y hábitos cotidianos. El programa persigue:

- Promover el autocontrol del consumo de agua y energía
- Introducir medidas y comportamientos que favorezcan el ahorro
- Ayudar a hacer una compra más ética y ecológica

El programa propone, en una primera fase, reducir las emisiones de CO₂ en el equivalente al objetivo marcado por Kyoto (5.2%) y el consumo doméstico del agua entre un 6 y un 10%.

En una segunda fase pretende:

- Sustituir al menos 5 productos de alimentación básicos por otros procedentes de agricultura y ganadería ecológica o comercio justo
- Eliminar de la lista de compra al menos dos productos nocivos
- Eliminar igualmente al menos dos productos superfluos.

De este modo, mediante una serie de medidas progresivas, que cuentan con el debido seguimiento, se evita generar desánimo y el consiguiente abandono y se contribuye a la implicación de la ciudadanía para la construcción de un futuro sostenible. Pero el objetivo ha de ser llegar a extender los cambios de actitud y comportamiento al conjunto de actividades que como consumidores, profesionales y ciudadanos podemos realizar (Vilches, Praia y Gil-Pérez, 2008). El *Premio Goldman*, también conocido como “Premio Nobel Verde” viene a destacar anualmente la labor de ecologistas de base en defensa del medio y, en particular, en la protección de ecosistemas y espacios en peligro, contribuyendo así a la creación de un clima social de implicación en la construcción de un futuro sostenible.

Y ese clima social de implicación en la construcción de un futuro sostenible se verá enriquecido por la inclusión de la educación para la sostenibilidad en la propuesta “*Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*”, un proyecto que según se indica en la presentación del Documento a Debate pretende: “*Reflexionar y acordar en 2010 un conjunto de metas e indicadores que diera un impulso a la educación de cada uno de los países. El objetivo final es lograr a lo largo de la próxima década una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales ineludables (...)* Así mismo, este proyecto ha de ser un instrumento fundamental en la

lucha contra la pobreza, en la defensa de los derechos de las mujeres y en el apoyo a la inclusión de los más desfavorecidos, especialmente las minorías étnicas, las poblaciones originarias y los afrodescendientes”.
(<http://www.oei.es/metas2021/indice.htm>).

Terminaremos presentando, a título de ejemplo, una serie de acciones que la educación para la sostenibilidad puede y debe promover, impulsando el establecimiento de compromisos de acción concretos que impliquen a la ciudadanía y a los futuros ciudadanos y ciudadanas en la construcción de un futuro sostenible (ver **cuadros 1 a 7**). Este conjunto de propuestas resumen el trabajo colectivo realizado por diversos grupos de profesores en formación y en activo en talleres concebidos para el impulso de la Década de la educación para un futuro sostenible.

Cuadro 1. Reducir (no malgastar recursos)

(Ver www.idae.es/consejos; www.unesco.org/water/wwap/ ...)

Reducir el consumo de agua en la higiene, riego, piscinas
Ducha rápida; cerrar grifos mientras nos cepillamos los dientes o enjabonamos
Proceder al riego por goteo
Reducir el consumo de energía en iluminación
Usar bombillas de bajo consumo;
Apagar las luces innecesarias (vencer inercias) y aprovechar al máximo la luz natural
Reducir el consumo de energía en calefacción y refrigeración
Aislar (aplicar las normas adecuadas de aislamiento de las viviendas)
No programar temperaturas muy altas (abrigarse más) o excesivamente bajas (ventilar)
Apagar los radiadores o acondicionadores innecesarios (vencer inercias)
Reducir el consumo de energía en transporte promoviendo la movilidad sostenible
Usar transporte público
Usar la bicicleta y/o desplazarse a pie
Organizar desplazamientos de varias personas en un mismo vehículo
Reducir la velocidad, conducir de manera eficiente
Evitar el avión siempre que posible
Evitar los ascensores siempre que sea posible
Reducir el consumo de energía en otros electrodomésticos
Cargar adecuadamente lavadoras, lavaplatos, etc. No introducir alimentos calientes en el
Apagar <i>completamente</i> la TV, el ordenador, etc., cuando no se utilizan
Descongelar regularmente el frigorífico, revisar calderas y calentadores, etc.
Reducir el consumo energético en alimentación, mejorándola al mismo tiempo
Comer más verduras, legumbre y frutas y menos carne
Respetar las paradas biológicas y no consumir inmaduros
Evitar productos exóticos que exijan costosos transportes
Consumir productos de temporada y de agricultura ecológica
Reducir el uso de papel

Reducir el uso de papel
Evitar imprimir documentos que pueden leerse en la pantalla
Escribir, fotocopiar e imprimir a doble cara y aprovechando el espacio (sin dejar márgenes excesivos)
Rechazar el consumismo: practicar e impulsar un consumo responsable (Ver Guía de consumo Actúa)
Analizar críticamente los anuncios (ver www.consumehastamorir.com). Enmudecer los anuncios...
No dejarse arrastrar por campañas comerciales: San Valentín, Reyes...
Programar las compras (ir a comprar con lista de <i>necesidades</i>)
Otras Propuestas (Añadir)

Cuadro 2. Reutilizar todo lo que se pueda

Reutilizar el papel
Imprimir, por ejemplo, sobre papel ya utilizado por una cara
Reutilizar el agua
Recoger el agua del lavabo y ducha para el WC. Recoger también agua de lluvia para riego o WC
No utilizar ni aceptar objetos de usar y tirar
En particular evitar bolsas y envoltorios de plástico, papel de aluminio, vasos de papel...
Sustituirlos por reutilizables, reparándolos cuando sea necesario, mientras se pueda
Utilizar productos reciclados (papel, tóner...) y reciclables
Favorecer la reutilización de ropa, juguetes, ordenadores...
Donarlos a las ONG que los gestionan
Rehabilitar las viviendas
Hacerlas más sostenibles (mejor aislamiento, etc.) evitando nuevas construcciones
Otras Propuestas (Añadir)

Cuadro 3. Reciclar

Separar los residuos para su recogida selectiva
Llevar a "Puntos Limpios"(ecopuntos y ecoparques) lo que no puede ir a los depósitos ordinarios
Reciclar pilas, bombillas fluorescentes, móviles, ordenadores, aceite de cocina, productos tóxicos...
No echar residuos al WC ni a desagües
Otras Propuestas (Añadir)

Cuadro 4. Utilizar tecnologías respetuosas con el medio y las personas

Aplicar personalmente el principio de precaución
No comprar productos sin cerciorarse de su inocuidad: vigilar la composición de los alimentos, productos de limpieza, ropa... y evitar los que no ofrezcan garantías
Evitar esprays y aerosoles (utilizar pulverizadores manuales)

Aplicar las normas de seguridad en el trabajo, en el hogar...
Optar por las energías renovables en el hogar, automoción, etc.
Utilizar electrodomésticos eficientes, de bajo consumo y poca contaminación (A++)
Disminuir el consumo de pilas y utilizar pilas recargables
Otras Propuestas (Añadir)

Cuadro 5. Contribuir a la educación y acción ciudadana

Informarnos bien y comentar con otr@s (familiares, amig@s, colegas, estudiantes...) cuál es la situación y, sobre todo, qué podemos hacer
Realizar tareas de divulgación e impulso:
Aprovechar prensa, Internet, video, ferias ecológicas, materiales escolares...
Ayudar a tomar conciencia de los problemas insostenibles y estrechamente vinculados: consumismo, explosión demográfica, crecimiento económico depredador, degradación ambiental, desequilibrios...
Informar de las acciones que podemos realizar e impulsar a su puesta en práctica, promoviendo campañas de uso de bombillas de bajo consumo, reforestación, asociacionismo, maternidad/paternidad responsable, trabajo político...
Ayudar a concebir las medidas para la sostenibilidad como una mejora que garantiza el futuro de todos y no como una limitación
Impulsar el reconocimiento social de las medidas positivas
Estudiar y aplicar lo que un@ puede hacer por la sostenibilidad como profesional
Investigar, innovar, enseñar...
Contribuir a ambientalizar el lugar de trabajo, el barrio y ciudad donde habitamos...
Otras Propuestas (Añadir)

Cuadro 6. Participar en acciones sociopolíticas para la sostenibilidad

Respetar y hacer respetar la legislación de protección del medio de defensa de la biodiversidad
Evitar contribuir a la contaminación acústica, luminosa o visual
No fumar donde se perjudique a terceros y no arrojar nunca colillas al suelo
No dejar residuos en el bosque, en la playa...
Evitar ir a residir en viviendas que contribuyan a la destrucción de ecosistemas
Tener cuidado con no dañar la flora y la fauna
Cumplir las normas de tráfico para la protección de las personas y del medio ambiente
Denunciar las políticas de crecimiento continuado, incompatibles con la sostenibilidad
Denunciar los delitos ecológicos
Talas ilegales, incendios forestales, vertidos sin depurar, urbanismo depredador...
Respetar y hacer respetar los Derechos Humanos
Denunciar cualquier discriminación, étnica, social, de género...
Colaborar activamente y/o económicamente con asociaciones que defienden la sostenibilidad
Apoyar programas de ayuda al Tercer Mundo. defensa del medio ambiente. ayuda a

poblaciones en dificultad, promoción de Derechos Humanos...
Reclamar la aplicación del 0.7 de ayuda al Tercer Mundo y contribuir personalmente
Promover el Comercio Justo
Rechazar productos fruto de prácticas depredadoras (maderas tropicales, pieles animales, pesca esquiladora, turismo insostenible...) o que se obtengan con mano de obra sin derechos laborales, trabajo infantil y apoyar las empresas con garantía (Ver www.sellocomerciojusto.org)
Reivindicar políticas informativas claras sobre todos los problemas
Defender el derecho a la investigación sin censuras ideológicas
Exigir la aplicación del principio de precaución
Oponerse al unilateralismo, las guerras y las políticas depredadoras
Exigir el respeto de la legalidad internacional
Promover la democratización de las instituciones mundiales (FMI, OMC, BM...)
Respetar y defender la diversidad cultural
Respetar y defender la diversidad de lenguas
Respetar y defender los saberes, costumbre y tradiciones (siempre que no conculquen derechos humanos)
Dar el voto a los partidos con políticas más favorables a la sostenibilidad
Trabajar para que gobiernos y partidos políticos asuman la defensa de la sostenibilidad
Reivindicar legislaciones locales, estatales i universales de protección del medio
"Ciberactuar": Apoyar desde el ordenador campañas solidarias y por la sostenibilidad
Otras Propuestas (añadir)

Cuadro 7. Evaluar y compensar

Realizar auditorías del comportamiento personal
En la vivienda, transporte, acción ciudadana y profesional...
Compensar las repercusiones negativas de nuestros actos (emisiones de CO2, uso de productos contaminantes...) mediante acciones positivas (ver www.ceroco2.org).
Contribuir a la reforestación, ayudar a ONGs...
Otras Propuestas (añadir)

Naturalmente, no se trata de proponer la puesta en marcha simultánea del conjunto de medidas concebidas. Conviene seleccionar colectivamente, para empezar, aquéllas que se vean más fácilmente realizables y consensuar planes y formas de seguimiento que se conviertan en impulso efectivo, favorezcan resultados positivos y estimulen una implicación creciente.

Referencias en este tema "Educación para la sostenibilidad"

AIKENHEAD, G. S. (1985). Collective decision making in the social context of science. *Science Education*, 69(4), 453-475.
BOVET, P., REKACEWICZ, P., SINAÏ, A. y VIDAL, A. (Eds.) (2008). *Atlas Medioambiental de Le Monde Diplomatique*, París: Cybermonde.

- BUTTON, J. and FRIENDS OF THE EARTH (1990) *¡Háztelo Verde!* Barcelona: Integral.
- COMÍN, P. y FONT, B. (1999). *Consumo sostenible*, Barcelona: Icaria.
- CORTINA, A., ESCAMEZ, J., LLOPIS, J. A. y CIURANA, J. C. (1998). *Educación en la justicia*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- DELORS, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- DUARTE, C. (Coord.) (2006). *Cambio Global. Impacto de la actividad humana sobre el sistema Tierra*. CSIC.
- FURIÓ, C., CARRASCOSA, J., GIL-PÉREZ, D. y VILCHES, A. (2005). ¿Qué problemas plantean la obtención y el consumo de recursos energéticos? En: Gil- Pérez et al. (Eds.). *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años*. Santiago de Chile: UNESCO.
- GARCÍA, J. E. (1999). Una hipótesis de progresión sobre los modelos de desarrollo en Educación Ambiental, *Investigación en la Escuela*, 37, 15-32.
- GARCÍA RODEJA I. (1999). El sistema Tierra y el efecto invernadero, *Alambique*, 20, 75-84.
- GONZÁLEZ, E. y DE ALBA, A. (1994). Hacia unas bases teóricas de la Educación Ambiental. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(1), 66-71.
- HAYDEN, T. (2008). *2008 El estado del planeta*. National Geographic España. Madrid: RBA
- LUQUE, A. (1999). Educar globalmente para cambiar el futuro. Algunas propuestas para el centro y el aula. *Investigación en la Escuela*, 37, 33-45
- NOVO, M. (2006a). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: UNESCO-Pearson.
- NOVO, M. (2006b). El desarrollo local en la sociedad global: Hacia un modelo “glocal” sistémico y sostenible. En MURGA MENOYO, M. A. (Coordinadora). *Desarrollo local y Agenda 21*. Madrid: UNESCO-Pearson.
- SAVATER, F. (1994). Biología y ética del amor propio. En Nadal, J. (Ed), *El mundo que viene*. Madrid: Alianza.
- SILVER, D. y VALLELY, B. (1998). *Lo que Tú Puedes Hacer para Salvar la Tierra*. Salamanca: Lóquez
- TILBURY, D. (1995). Environmental education for sustainability: defining de new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.
- VILCHES, A. y GIL-PÉREZ, D. (2003). *Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia*. Madrid: Cambridge University Press. Capítulo 1
- VILCHES, A y GIL-PÉREZ, D. (2009). Una situación de emergencia planetaria a la que debemos y podemos hacer frente. *Revista de Educación*. Número extraordinario 2009, 101-122.
- VILCHES, A., PRAIA, J. y GIL- PÉREZ, D. (2008). O Antropoceno: Entre o risco e a oportunidade, *Educação. Temas e Problemas*, 5, Año 3, 41-66. 3.

Cita recomendada

VILCHES, A., GIL PÉREZ, D., TOSCANO, J.C. y MACÍAS, O. (2009). «Educación para la sostenibilidad» [artículo en línea]. OEI. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. <<http://www.oei.es/decada/accion004.htm>>

Este espacio irá incorporando otros materiales, documentos, enlaces, foros y otras informaciones de interés. Les invitamos a remitir sus aportaciones que serán entregadas al Comité Académico para su valoración.

Algunos enlaces de interés en este tema “Educación para la sostenibilidad”

[CRL \(Campaña Ropa Limpia\)](#)

[Carta de la Tierra](#)

[Compensar emisiones, Iniciativa para el cuidado del clima](#)

[Coordinadora Estatal de Comercio Justo \(España\)](#)

[Día mundial del medio Ambiente, Naciones Unidas](#)

[Educación sin Fronteras](#)

[FAO, dimensión educación](#)

[Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible](#)

[Metas educativas 2021. Documento para debate](#)

[Ministerio de Medio Ambiente, Formación y Educación Ambiental](#)

[Programa de Educación para el Desarrollo del Banco Mundial](#)

[UNESCO, Educación para todos en América Latina y el Caribe](#)

[UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe \(OREALC\)](#)

[UNESCO, Educación para todos para el 2015](#)

[UNESCO, Educación para un Desarrollo Sostenible](#)

[UNESCO, Educación para todos en América Latina y el Caribe](#)

[UNESCO OREALC, Cultura de Paz](#)

Espacio y Procesos Sociales

1. Fundamentación

*"El espacio que habitamos, que nos hace salir fuera de nosotros mismos, en el cual justamente se produce la erosión de nuestra vida, de nuestro tiempo, de nuestra historia, ese espacio que nos consume y aventaja es también heterogéneo. No vivimos en una especie de vacío que cambia de color, vivimos en el interior de un conjunto de relaciones que determinan ubicaciones mutuamente irreductibles".
(Michel Foucault. "Los espacios Otros")*

Con estas palabras Foucault sintetiza la esencia de este espacio curricular, integrado por las disciplinas Historia y Geografía, que forma parte del mapa curricular del Ciclo Orientado. Con muy buen criterio Foucault señala que el mundo se experimenta menos como vida que se desarrolla a través del tiempo, que como una red que comunica puntos y se enreda en su malla. Sin duda, un nuevo modo de comprender e interpretar la relación entre el espacio y el tiempo que requiere acercarnos a un tiempo caracterizado por la simultaneidad, la yuxtaposición, las proximidades y las distancias, la contigüidad y la dispersión.

Como se ha expresado en los fundamentos del Diseño Curricular para el Ciclo Básico, la Geografía se ha identificado como una ciencia social y crítica, abierta a los problemas fundamentales de las sociedades contemporáneas, contemplativa de la realidad social como un objeto a comprender y transformar, superando su carácter meramente naturalista. El posmodernismo ha llevado a una revisión del discurso único tradicional de la Geografía y a la espacialización o geografización de la teoría social, planteando una Geografía contextual y empírica (local y cotidiana) basada en la lógica del pluralismo y la diferenciación, perspectiva que enmarca este Diseño Curricular.

La Historia, por su parte, ha superado el esquema tradicional de una Historia lineal, eurocéntrica, centrando su objeto de estudio en los procesos históricos concebidos como sistemas complejos, con autonomía y límites temporales y espaciales específicos, y en las subjetividades, concebidas como productos de lenguajes de identificación que van más allá de la voluntad y el control de los sujetos individuales, entendiendo que la Historia es el resultado de las acciones de hombres y mujeres que la construyen y la transforman.

Recuperar el pasado para apropiarse del presente, supone una tarea que es de construcción y reconstrucción del propio sujeto, que en este proceso deviene ciudadano. Proceso que interpela al espacio y además demanda de la Historia rescatar diferentes facetas de la vida humana desde las perspectivas políticas, sociales, económicas, ideológicas, culturales; nuevos grupos temáticos se agrupan desde la perspectiva de clases y de grupos sociales o etnias.

Este espacio curricular, por su carácter de espacio interdisciplinar, es un espacio en construcción, en el que cada disciplina aporta saberes para la comprensión de la realidad social. Se reconoce además que ambas disciplinas, Historia y Geografía, tienen su propia identidad, desde la que se propone el diálogo de saberes, enriqueciéndose mutuamente para construir una mirada totalizadora.

Desde esta perspectiva, se hace necesario en principio, conceptualizar qué entendemos por espacio y tiempo. Supone ponernos a pensar, al decir de Leonor Arfuch “*el espacio/la espacialidad en los tiempos que corren*”.

Según Foulcault (1980: 70, citado por Soja, 1993), la obsesión modernista por la Historia produjo una ciencia social en la que “*el espacio fue tratado como lo muerto, lo fijo, lo no dialéctico, lo inmóvil. El tiempo, al contrario, era la riqueza, la fecundidad, la vida y la dialéctica*”.

Por tanto, este espacio curricular implica desafiar la herencia, y producir aperturas hacia otros modos de entender y explicar los procesos sociales contemporáneos, desandando esa *separación radical entre tiempo y espacio, separación que no ha sido cuestionada en las Ciencias Sociales desde los pronunciamientos de Kant*.¹²⁰

Esto implica repensar la relación espacio, tiempo y sociedad, constituidos ahora en objeto de estudio.

1.1. Espacios y procesos sociales. Las relaciones entre espacio y tiempo

La rapidez con que ocurren los cambios, la efemeridad de los productos, la expansión de las telecomunicaciones y la internacionalización de la producción conllevan una nueva comprensión de la idea espacio-tiempo, y ha creado una crisis de representación del espacio y una necesidad de identificación que justifican la reconstrucción de la teoría social.

El gran reto es encontrar la relación entre el espacio-tiempo, los sujetos individuales y la estructura de la sociedad.

En diferentes contextos históricos y geográficos, las sociedades buscan la satisfacción de sus necesidades -claramente diferenciadas según las clases y los grupos sociales-, a través de los procesos de producción, mediante los cuales se elaboran bienes y servicios, necesarios para la reproducción social.

Producción y reproducción son procesos entrelazados, interpenetrados y que se definen en su mutua relación, implicando también la transformación material de la superficie terrestre. Los procesos de producción requieren el agregado de trabajo, en parte fijado al espacio, y la valoración de elementos fijados en procesos de producción anteriores (Jorge Blanco, 2007).

Asimismo, las diferentes modalidades de reproducción social producen espacio. Es decir, que tanto los procesos de producción como reproducción social construyen espacio, siendo además no solo resultado, sino también condición.

Las formas espaciales cristalizan las relaciones sociales, el contexto histórico, los procesos que animan los objetos que contienen fracciones de la sociedad, siendo el uso social el que atribuye contenido a las formas espaciales, también consideradas como forma-momento al incorporarle la dimensión temporal, ya que ante cada evento las formas son recreadas.

¹²⁰ Arfuch, Leonor. Pensar este tiempo. Espacios Afectos Pertenencias. Editorial Paidós. Buenos Aires, 2005.

Milton Santos se refiere a esta dimensión temporal en las formas espaciales, al decir:

El evento, para realizarse, se encaja en la forma disponible más adecuada (o crea nuevas formas) para que se realicen las funciones de las que ese evento es portador. (...) Los movimientos de la sociedad, atribuyendo nuevas funciones a las formas geográficas, transforman la organización del espacio, crean nuevas situaciones de equilibrio y al mismo tiempo nuevos puntos de partida para un nuevo movimiento. Para adquirir una vida, siempre renovada por el movimiento social, las formas –vueltas así formas-contenido- pueden participar de una dialéctica con la propia sociedad y así formar parte de la propia evolución del espacio.

De esta manera, este autor da cuenta de la relación espacio-tiempo y del carácter social de las formas espaciales.

El espacio y el tiempo nacen al mismo tiempo, por lo tanto es necesario conceptualizar el mundo en términos de espacio-tiempo, diseñando un marco teórico que permita la construcción de un saber social, para abordar la dimensión de los procesos sociales. Arfuch define esta relación como *“dos caras de la misma moneda. Tanto el espacio como la historia son abiertos y cada una es imprescindible para la otra”*.

Por consiguiente, tomando palabras de Leonor Arfuch, *“para que haya tiempo debe haber interacción; para que haya interacción debe haber multiplicidad y para que haya multiplicidad debe haber espacio”*.

Es necesario entonces, repensar la conceptualización de espacio y problematizar la temporalización espacial, indagando las prácticas y discursos que hoy construyen las territorialidades.

Como se ha expresado en párrafos anteriores, las concepciones modernistas del mundo, han concebido las diferencias espaciales en términos temporales, ubicándolas en una secuencia histórica. La propuesta de este espacio curricular, es que las diferencias se entiendan más como lugar que como secuencia, aceptando la posibilidad de la coexistencia de una multiplicidad de historias.

Esto implica reconocer que para que coexistan múltiples historias debe haber espacio. Es decir que para comprender la espacialidad hay que *reconocer que hay más de una historia desarrollándose en el mundo y que esas historias tienen al menos una relativa autonomía*.¹²¹ Significa entonces, que el espacio no va a ser considerado como una mera referencia sin importancia en donde se desarrollan los acontecimientos, sino como acontecimiento mismo.

Foucault nos introduce en las claves de lectura para comprender estas espacialidades emergentes, al resaltar que *“vivimos en un tiempo de la simultaneidad, de la yuxtaposición, de la proximidad y la distancia, de la contigüidad y de la dispersión”*¹²².

Sin duda esta relación entre el tiempo y el espacio se resuelve a partir de la definición de espacio geográfico de Milton Santos, quien propone entender el espacio como *“formado por un conjunto indisociable, solidario y también contradictorio de sistemas de objetos y*

¹²¹ Arfuch, Leonor. Ob. Cit.

¹²² Michel Foucault: "Los Espacios Otros", conferencia publicada en el *Centre d'Études architecturales* el 14 de marzo de 1967. Revista Astrágalo N°7, septiembre d e 1997.

sistemas de acción, no considerados aisladamente, sino como el marco unificado en el cual se desarrolla la historia”.

1.2. Pensar la espacialidad en el siglo XXI

En el actual sistema global la sociedad asiste en un tiempo sincrónico hegemónico a la declinación de la legitimidad de las matrices nacionales, al avance de nuevas formas de organización supranacionales, a nuevos procesos de constitución de la subjetividad, lo que supone un quiebre con el pasado. Raquel Gurevich expresa *“no es más de lo mismo”* ya que como nunca antes, *se comparten a escala planetaria grandes conjuntos de objetos, patrones técnicos, símbolos, rutinas y consumos cotidianos. Las nuevas espacialidades se desarman y arman como un juego de estrategias en donde los márgenes y fronteras, y la manera de simbolizarlos, son la resultante de la anticipación y de la sobrecodificación que ejerce la lógica de dominación y las resistencias a éstas.*

Las luchas por definir los recorridos valederos y por apropiarse de los trayectos, sin duda crean territorialidades e identidades nuevas. En consecuencia, pensar la espacialidad es también pensar en el poder y sus efectos; es entender las territorialidades como unidades complejas y ya no como algo estático y permanente. La espacialidad no puede deslindarse de las relaciones de poder.

En los últimos años se ha iniciado el debate sobre una nueva perspectiva acerca de la naturaleza de las relaciones entre sociedad, espacio y tiempo. Según esta perspectiva, el espacio es *“una instancia de la totalidad, en el mismo nivel y con la misma jerarquía que las demás (Santos, 1996; Soja, 1993). Es decir que el espacio es también condicionante de los procesos sociales y es al mismo tiempo su producto.*

M. Santos, propone en relación al espacio, concebirlo como *“un conjunto indisociable de objetos y de sistemas de acciones. Los sistemas de objetos no ocurren sin los sistemas de acciones y estos últimos no suceden sin los primeros. El espacio es construido históricamente. Agrega Santos, que el espacio geográfico hoy es el sistema de objetos cada vez más artificiales, provocado por sistemas de acciones, igualmente imbuidos de artificialidad, y cada vez más tendientes a fines extraños al lugar y a sus habitantes”.*

Estos sistemas de objetos condicionan la forma en que se dan las acciones y por otro lado, los sistemas de acciones llevan a la creación de objetos nuevos o se realiza sobre objetos preexistentes, lo que revela el carácter dinámico y en transformación del espacio, sin olvidar la dimensión temporal.

Para Ortega Valcárcel *“el espacio como producto social es un objeto complejo y polifacético: es lo que materialmente la sociedad crea y recrea, con una entidad física definida; es una representación social y es un proyecto, en el que operan individuos, grupos sociales, instituciones, relaciones sociales, con sus propias representaciones y proyectos. El espacio se nos ofrece, además, a través de un discurso socialmente construido, que mediatiza al tiempo que vehicula nuestra representación y nuestras prácticas sociales. Es un producto social porque sólo existe a través de la existencia y reproducción de la sociedad. Este espacio tiene una doble dimensión: es a la vez material y representación mental, objeto físico y objeto mental. Es lo que se denomina espacio geográfico.”*¹²³

¹²³ Ortega Valcárcel, 2004: 33-34. Los horizontes de la Geografía.

Es innegable entonces, que el concepto de espacio es una categoría social e histórica, que contiene una de las dimensiones propias de la vida social: la espacialidad.

Las conceptualizaciones sobre el espacio estuvieron descentradas del pensamiento por considerar que no era productora de alteridades o diferencias. En cambio, el tiempo fue visto como lugar esencial de la diferencia en desmedro del espacio que fue significado como algo estático.

La modernidad supuso que los espacios estaban con anterioridad a las prácticas que en ellos se realizaban. De esta manera pudo imaginar los territorios como algo dividido en regiones, localidades, como si éstos hubieran nacido antes de quienes graficaron la tierra. En esta concepción modernista y esencialista del espacio se piensa que primero la sociedad se forma y luego empieza a interactuar. Desde otra perspectiva, el espacio no es algo dado sino que es creado por los recorridos que en él se efectivizan.

Cuando en Geografía se utilizan términos como avanzado, atrasado, o en desarrollo para referirse a distintos lugares del planeta, se están considerando las diferencias espaciales en términos temporales, lo que significa organizar las diferencias geográficas en una secuencia histórica.

En definitiva, la temporalización del tiempo supone que los lugares no tienen diferencias genuinas, sino que es su ubicación en el relato o secuencia histórica, lo que le confiere cierta identidad.

En contraposición, Doreen Massey, propone pensar el espacio a través de tres características básicas. En primer lugar asegura que el espacio es *producto de interrelaciones*. Esta afirmación se enlaza con una nueva tendencia en política denominada *antiesencialismo*, donde las identidades no se toman como ya establecidas, sino que son construidas en forma permanente; por lo tanto, el espacio es parte integral de la constructividad de las identidades.

En segundo término, considera que el espacio es la *posibilidad de existencia de la pluralidad*, es decir que la diferencia se presenta en el espacio y no en el tiempo como históricamente se ha sostenido. Como ella misma lo menciona, "*la propuesta es que un reconocimiento político real de la diferencia haría que se la entendiera más como lugar que como secuencia (...)*" (Massey, 1998).

En ese sentido, la autora sostiene que el espacio y la multiplicidad son co-constitutivos: "*El espacio es la esfera en la que coexisten distintas trayectorias, lo que hace posible la existencia de más de una voz. Sin espacio no hay multiplicidad; sin multiplicidad no hay espacio*".

La tercera característica está relacionada con la idea de un espacio abierto, ya que sostiene que como el espacio es *producto de interrelaciones* siempre está en proceso de formación y de cambio. Este principio tiene su correlato en el discurso político que se sustenta en la idea de futuro abierto. Se considera que tanto el espacio como la historia son abiertos, y son un pre-requisitos para la existencia de la política.

El espacio desde esta mirada es producto de las relaciones pero ya no de las que se dan en un sistema cerrado en el que todo ya está relacionado con todo, sino que se da en un sistema abierto. Desde esta perspectiva el espacio nunca puede ser simultaneidad

completa en la que todas *"las interconexiones ya se han establecido y en la cual todos los lugares ya están vinculados entre sí"*¹²⁴.

Doreen Massey sostiene que la espacialidad lejos de ser una entidad fija, estable, es la resultante de recorridos muchos más amplios, diversos y dispersos. En tal sentido, desde el paradigma de la complejidad el espacio debe ser entendido como una superficie resultante de procesos que intentan fijar un cierto cierre provisorio a los sistemas. De esto se extraen dos conclusiones: que el espacio se conforma por interrelaciones y que la espacialidad es condición de la multiplicidad. El espacio se constituye *"a través de interacciones, desde lo inmenso de lo global hasta lo ínfimo de la intimidad"*¹²⁵. La narración de una vida despliega, como sostiene Leonor Arfuch, un arco de la temporalidad en el que las fechas y sucesiones trazan una continuidad dentro de las discontinuidades. Pero esa temporalidad también es espacialidad: "geografías, lugares, moradas, escenas donde los cuerpos se dibujan que es a menudo la marca más consistente de la cronología, el anclaje más nítido de la afectividad. El espacio se transforma así en espacio biográfico"¹²⁶.

Por último, podríamos agregar la diferencia entre espacio y espacialidad. El espacio es el lugar de la multiplicidad, de la diferencia, de la heterogeneidad, en tanto que la espacialidad es efecto de la lógica que opera sobre los espacios, es la modulación que opera sobre los trayectos de manera tal que se establece una distribución en el espacio que deviene en espacialidad. Wallerstein define la espacialidad como *una creación del tejido social*.

Soja (1985), avanza aún más en la conceptualización del término espacialidad, ya que lo utiliza para referirse al espacio social, como resultado de la acción social, y al mismo tiempo, instancia o parte constitutiva de la misma. De esta manera deja de lado la posibilidad de que el espacio sea un simple reflejo de lo social. Así como la acción social transcurre en el tiempo también se despliega en el espacio, y las características que este posee inciden o participan en lo social, forman parte de lo social.

1.3. El tiempo histórico en la contemporaneidad

Joan Pagés y Antoni Santisteban, en referencia al tiempo histórico, expresan que en la actualidad la enseñanza del mismo, *"se enfrenta con cambios significativos en las representaciones de la temporalidad, así como también a transformaciones en las formas de interpretación de la Historia. El tiempo del siglo XXI no parece tener el mismo significado que en otras épocas.(...) Es necesario revisar la concepción del tiempo, buscando las relaciones entre el tiempo y el espacio, dándole la importancia que se merece a la temporalidad en la Historia, ayudando a formar la conciencia histórica como conciencia temporal, considerando el futuro como el objetivo del estudio de la Historia y de las Ciencias Sociales"*.¹²⁷

Dentro del continuum histórico del que formamos parte, la relación dialéctica pasado/presente/futuro permite adquirir el sentido de tiempo, para entender el presente como un puente entre el pasado y el futuro. Este continuum histórico no

¹²⁴ Doreen Massey. (La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones). Publicado en "Pensar este tiempo. Espacios, Afectos, Pertenencias", Comp. Leonor Arfuch. Paidós, Buenos Aires, 2005.

¹²⁵ Doreen Massey, Ob. Cit.

¹²⁶ Arfuch, Leonor. Pensar este tiempo. Espacios Afectos Pertenencias. Editorial Paidós. Buenos Aires, 2005.

¹²⁷ Pagés, J. y Santisteban, A. "Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica". In Jara, M.A. (Coord.): Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas. EDUCO Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, 2008.

implica ordenar y clasificar acontecimientos en función de su evolución, sino en entender las causas y las consecuencias de los mismos, y las transformaciones en relación con otros tiempos, y con el futuro que se pretende construir.

Para conceptualizar el tiempo histórico en la contemporaneidad, es necesario reconocer la existencia de un tiempo que viene del pasado y se proyecta hacia el futuro. Es clave para su comprensión, la interrelación entre tiempo vivido y tiempo social en su triple dimensión de futuro, presente y pasado. En cada sociedad adquiere significación el tiempo social y el tiempo histórico, para entender los cambios y las permanencias.

El tiempo vivido y su representación y el tiempo social o el tiempo histórico son cosas diferentes.

*La Historia ha de explicar, en primer lugar la relación de las sociedades con su duración temporal. Es decir, con el proceso de transformación social en la multiplicidad de sus aspectos. El tiempo es una relación creada para coordinar y dar sentido a los cambios producidos en cada sociedad, en cada cultura, en cada civilización. La aceleración del tiempo que caracteriza nuestra sociedad, es una consecuencia de los cambios que se producen en diversos órdenes de la vida social y en especial, en el dominio de la tecnología y la información.*¹²⁸

El tiempo social presente ha sido creado por los cambios y las continuidades o permanencias producidos en el pasado. Un tiempo que es diferente en cada sociedad y en cada cultura, de acuerdo a los distintos componentes sociales y de las relaciones producidas entre ellos, y que a la vez se manifiesta de forma plural dentro de cada sociedad como consecuencia de la existencia de hechos de diferente naturaleza, con ritmos evolutivos propios. Por tanto, no es posible hablar de la existencia de un tiempo único, monolítico y homogéneo, sino que es necesario tener en cuenta la existencia de una pluralidad de tiempos como reflejo de los cambios en los diferentes fenómenos que coexisten en cada sociedad. Las interacciones que entre ellos se producen, provocan el cambio social o las permanencias, cambio que será tan complejo como lo sean las sociedades a las que se refieran, o las relaciones con el medio, relaciones sociales, económicas o políticas, culturales, y las relaciones que se establezcan entre ellas.

Para comprender el tiempo histórico es fundamental conocer la duración de los distintos hechos que tienen lugar dentro de una sociedad, de un colectivo humano, como así también la cronología y la periodización.

El retorno del sujeto significó cambios de métodos: la narración frente a la comprensión, significado frente a la explicación, historia literaria antropológica (cultural) frente a una historia económica social

Esta vuelta a la historia narrativa se enmarca dentro de la Posmodernidad, proceso teórico y cultural, que reniega del gran relato de la historia, evolutivo, progresivo y único con la que se construyó el mito de las historias nacionales.

Atendiendo a los cambios de paradigma de la posmodernidad y en relación al proceso de globalización económico y cultural, la construcción de la historia local se ha convertido en una necesidad de diferenciación, en cuyo discurso y producción cultural se depositan, las semillas de identidad regional.

¹²⁸ Benejam, P. y Pagés, J. (Coord.). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Editorial Horsori. Barcelona, 1997.

La historia local, aparece entonces como una forma de rescatar a los sujetos históricos comunes, que habían sido excluidos de la historia oficial, salvando del olvido los procesos individuales y sociales del quehacer cotidiano de una comunidad.

1.4. La importancia de este espacio curricular en la construcción de subjetividades y de ciudadanías plenas

En el marco teórico del Diseño Curricular se plantea fuertemente la misión que tiene la escuela secundaria en los procesos de construcción de subjetividades y de ciudadanías plenas. En este sentido Frigerio, Poggi y Tiramonti (2000), expresan que *"el ciudadano viene a dar cuenta de ese borde particular entre la esfera privada y la pública"*. Podemos considerar que entre el sujeto individual y el sujeto social se construye un territorio, siempre que se generen las condiciones de posibilidad, que es el ciudadano; ciudadano que enlaza proyecto individual con compromiso social.

La escuela es un escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana, donde se resignifican los sentidos y prácticas de participación ciudadana y donde es posible consolidar actitudes favorables a la democracia (equidad, sensibilidad ciudadana y convivencia democrática).

Las concepciones antiesencialistas ponen el acento en la constructividad de las identidades, de modo que entre la conceptualización de espacio y las identidades existe una empatía, siendo el espacio, parte integral de la constitución de las subjetividades políticas.

Por tanto, pensar la espacialidad supone dar cuenta de las prácticas y discursos que la sostienen, acercándonos, de esa manera, a una ontología de las identidades y subjetividades políticas resultantes de estas marcas que inscribimos en un territorio.

El sujeto va adquiriendo una conciencia de pertenencia a una identidad sociocultural, en relación a una posición en un espacio determinado y a través de la circulación en distintos grupos sociales. Es así que como sujetos somos resultantes de nuestras identificaciones simbólicas e imaginarias.

*"En tanto ser socialmente identificado el hombre se desarrolla en el interior de un nosotros social, en el seno de grupos de solidaridad y adscripción que lo diferencian de otros sociales con los cuales pueden establecerse distintas relaciones dentro de los marcos polares de la cooperación y el antagonismo (...) Pero implica asimismo reafirmar esa tendencia a la inseparabilidad del hombre de su territorio, de su contexto social y cultural, de su historia concreta, de su pueblo"*¹²⁹.

Las identidades sociales, lejos de presentarse como formas cristalizadas, van murando, fluctuando y desplazándose hacia horizontes impredecibles, por lo tanto nos estamos refiriendo a *identidades en construcción permanente*.

El paradigma de la complejidad, desde el que se interpelan las propuestas geopolíticas actuales, reconoce el derecho a existir y la autonomía de la diferencia. El desafío que impone pensar desde la complejidad es el de aceptar el orden, el desorden, el antagonismo, y la contradicción, ya que son elementos irreductibles que forman parte de la auto-organización de los sistemas sociales y los organismos vivos.

¹²⁹ Alcira Argumedo: "Los Silencios y las Voces en América Latina", Ediciones Colihue, Argentina, 2004.

Desde esta perspectiva, cobra fuerza la idea de espacio como acontecimiento, pues si el espacio está en constante formación, éste acontece, adviene, como resultante de los intentos de fijar trayectorias.

Por tanto, es prioritario volver a repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en este contexto. Es necesario partir de las problemáticas del mundo actual para implicar al sujeto en la construcción de nuevos saberes constitutivos de nuevas ciudadanías. Para decirlo con las palabras de Doreen Massey (2005) *es pensar la política en otros términos*.

La organización moderna del mundo dentro de un gran relato único suprimió la existencia de las diferencias reales. Si solo existe un relato, un futuro hacia el cual todos nos dirigimos (...) significa entonces que se han suprimido las multiplicidades genuinas y potenciales de lo espacial. Por otra parte, rechazar la temporalización lineal del espacio abre nuestras historias a la multiplicidad y permite reconocer que el futuro no está escrito de antemano.

Es analizar la sumatoria de construcciones y transformaciones, del pasado, que Milton Santos (1986) denomina: "rugosidades", para visualizar lo que se percibe en los surcos y dobleces.

La convocatoria para este espacio curricular, es volver a pensar lo pensado y nominado por otros, para desmontar lo dicho y abrir a nuevos interrogantes que habiliten nuevos saberes.

La categoría sujeto se ha ido saturando de discurso, de lenguaje, pero quedando vacía, se ha ido perdiendo la realidad y la vida que habita en ella. Esto no significa que no existan individualidades y formas de interacción entre ellas que necesiten ser renombradas, re-significadas, atendiendo más a sus propias realidades que a las abstracciones formales enunciadas desde los ideales de perfección de la modernidad.

El desafío de la Historia y de la Geografía como Ciencias Sociales, es promover la reflexión sobre la subjetividad política, para pensar por qué a pesar del potencial para actuar en la historia, en la construcción del territorio, las personas se resguardan en el ámbito de lo privado y dejan que sus lugares sean contruidos por otros.

Se requieren paradigmas que rompan el miedo, la apatía, la incredulidad y el escepticismo frente a la posibilidad de pensar y construir futuros, por parte de los jóvenes; es decir que se hace necesario, según Zemelman (2004), *recuperar o activar el sujeto, pero no el sujeto cartesiano, sino los sujetos en su enteridad: los sujetos con su conocimiento, con su capacidad de pensar críticamente, con su capacidad de nombrar y lenguejar el mundo, con sus emociones y sentimientos para involucrarse en el destino de los otros y con su voluntad personal para enfrentarse a su propio yo, para actuar con otros, por otros o para otros, para romper los muros de la vida privada y encontrar sentido en la construcción política en los escenarios públicos en los que pueda jugar la pluralidad como acción y como narrativa, de lo que nos diferencia y de lo que nos permite reconocernos como comunidad de sentido*.

Como expresa Cubides, se trata de recuperar su *"capacidad de pensar por sí mismo, sin desconocer al otro, y reconocer, crear, disponer en la práctica los principios que orientan la vida"*¹³⁰

¹³⁰Cubides, H. "Formación del sujeto político. Escuela, medios y nuevas tecnologías de la comunicación y la información", en Laverde, M. C.; Daza, G., y Zuleta, M., Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas, Bogotá, Universidad Central, DIUC, Siglo del Hombre Editores, 2004.

2. Encuadre Didáctico

“Para hacer efectiva una enseñanza- aprendizaje de lo social con una finalidad que vaya más allá del hecho de dar cultura, es preciso, por un lado, ligar sujeto y objeto de aprendizaje (aprendemos para solucionar o al menos entender-problemas que tenemos); y por otro, hacer posible el desarrollo de valores contra hegemónicos, lo que va unido a pensar en distintas alternativas y concebir la construcción de proyectos sociales más justos. Evidentemente, todo esto exige enseñar y aprender a cuestionarse el presente, pensar históricamente y a utilizar el diálogo para permitir al alumnado que, a la vez que construye su conocimiento social, se construya como persona”¹³¹

Cancer Pomar y Mainer Baqué

Como se ha expresado en la Fundamentación, Espacio y Procesos Sociales es un espacio curricular interdisciplinar conformado por las disciplinas Historia y Geografía, las que participan de los problemas del conjunto de las Ciencias Sociales. De modo que los temas y problemas propuestos en este espacio, deberán abordarse en un diálogo de saberes, pensado como una construcción, donde los docentes habrán de consensuar los recortes y la pertinencia de incluir determinados saberes por su relevancia para la comprensión de las situaciones problemáticas objeto de estudio.

Estos problemas abrevan en la necesidad de que los estudiantes desarrollen un pensamiento complejo, lo que implica como lo señala Nuñez Junco (2001) que “la interdisciplinariedad es el principio didáctico que de hecho potencia el aprendizaje escolar” y permite la complementariedad disciplinar, conceptual y metodológica.

En los fundamentos que enmarcan este Diseño Curricular, se resalta que las Ciencias Sociales son una forma de construcción de conocimiento histórica y culturalmente constituida, en permanente renovación y apertura, de modo que no existen “verdades acabadas”, únicas. Esto tiene su correlato en los aprendizajes de los estudiantes, ya que será necesario que desarrollen valores y actitudes de escucha y respeto frente a las posiciones de los demás, como garantía de una relación más abierta y antidogmática frente a estas ciencias.

Tomando los aportes de Benejam¹³² en relación a la enseñanza de las Ciencias Sociales, el sujeto que aprende reconstruye las experiencias personales que tiene cuando interactúa con su medio social, con lo que se afirma que el conocimiento es, a la vez, un producto personal y un producto social. Esto tiene suma relevancia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Supone también un cambio del papel del profesor en el proceso de aprendizaje: el de facilitador y el de transmisor porque parte de la lógica del alumno, y lo conduce progresivamente, a pensar según la lógica de la ciencia o “saber sabio”. No se debe olvidar que en la escuela se aprende un cuerpo de conocimientos que ha sido socialmente elaborado; no tiene sentido pensar que los alumnos van a reinventar la ciencia, sino que el conocimiento debe ser enseñado y aprendido. Sin embargo, al mismo tiempo, conviene recordar que el aprendizaje es el resultado de la práctica

¹³¹ Cancer Pomar, Pilar e Isabel Mainer Baqué, “Inmigración”, en AA.VVV, *El largo siglo XX*, Barcelona, Cuadernos de Pedagogía, nº 295, 2000. Pág. 71.

¹³² Benejam, P. y Pagés, J. (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Editorial Horsori. Barcelona, 1997.

guiada en la que es ineludible la implicación activa del alumno, que es quien reconstruye su propio aprendizaje.

El constructivismo como teoría, explica el proceso de aprendizaje y, por tanto, orienta cómo hay que enseñar si se quiere que el alumno aprenda. Benejam plantea que la enseñanza de las Ciencias Sociales puede resultar peligrosa si cae en una postura conformista y reproductora de conceptos privilegiados por la ideología dominante, lo que se evita proponiendo la construcción de un conocimiento dialéctico y crítico centrado en cuestiones socialmente relevantes. En este sentido, las teorías constructivistas encajan perfectamente en esta propuesta de enseñanza.

Resulta esencial también desde el constructivismo, como punto de partida para poder aprender nuevos conocimientos y para su reestructuración, explorar los constructos previos de los alumnos, a fin de que sean conscientes de sus propios saberes, que los ordenen y comuniquen, lo que implica que para provocar el proceso de aprendizaje se requiere mucha motivación.

Por último, es importante resaltar el valor del discurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales, *ya que suponen un modo particular de discurso, una manera particular de plantear los problemas, de ver la realidad, de relacionar, valorar y resolver los problemas. Aprender Ciencias Sociales es aprender a emplear modos de discurso apropiados a la expresión oral, escrita y gráfica de estas ciencias y ello implica activar determinadas habilidades de tipo cognitivo-lingüísticas (...) habilidades informativas, comprensivas y argumentativas (Van Dijk, 1989)¹³³.*

Desde esta perspectiva, se propone trabajar desde problemáticas significativas, social y científicamente relevantes, de forma conflictiva, dialéctica, de manera tal, que convoque al estudiante a la participación y que lo inserte en el tratamiento de las mismas.

Volviendo a las ciencias que habitan este espacio curricular, la Geografía hará hincapié en la espacialidad de los procesos sociales, sin caer en un determinismo del espacio sobre la sociedad. La espacialización de la teoría social supone cambios en los saberes, por tanto, desde su abordaje didáctico, se deberá pensar *“en las condiciones en que los procesos sociales se territorializan, en la fijación y acumulación en el espacio de las decisiones sociales de diferentes momentos y en el espacio construido como un medio a través del cual las relaciones sociales son producidas y reproducidas”¹³⁴.*

Por su parte, la Historia abordará los procesos históricos contemporáneos en las diferentes sociedades actuales, que permiten comprender y explicar los procesos que se conjugan en espacialidades diferentes en los lugares, retomando además, la historia narrativa, local, enmarcada dentro de la posmodernidad, como proceso teórico y cultural que busca rescatar a los sujetos históricos comunes, excluidos de la historia oficial, salvando del olvido los procesos individuales y sociales del quehacer cotidiano de una comunidad.

En el último cuarto del siglo XX, se han producido cambios en el sistema económico y social que han incidido en la conformación del discurso científico, en el concepto de cultura y del conocimiento.

¹³³ Van Dijk. En Benejam, P. y Pagés, J. (Coord.). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Editorial Horsori. Barcelona, 1997. Pág. 63.

¹³⁴ Blanco, Jorge. En Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas de Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. Editorial Biblos. Buenos Aires, 2007. Pág. 41.

En este marco, se requiere de una enseñanza de las Ciencias Sociales que haya dejado de ser una actividad meramente transmisora y descriptiva, para pasar a nuevos discursos que aporten explicaciones y faciliten la toma de conciencia de los grandes problemas que afectan a la humanidad.

David Harvey refiere a la volatilidad y el dinamismo de las formas geográficas del mundo contemporáneo y cómo el conjunto de procesos socio territoriales produce diferencias geográficas. Explica también que las diferencias geográficas son mucho más que meros legados históricos y geográficos y, que las mismas, *son perpetuamente reproducidas, sostenidas, socavadas, reconfiguradas por los procesos políticos, económicos, sociales y ecológicos que tienen lugar en el presente.*

Estos cambios en la perspectiva de las ciencias preocupadas actualmente en el tratamiento de temáticas acerca del acontecer social, sobre las que la sociedad formula preguntas y dilemas de conocimiento, y del paradigma pedagógico constructivista, como se ha explicado en párrafos precedentes, conforman nuevos discursos y prácticas en la didáctica de las Ciencias Sociales que integran este espacio.

Desde este marco conceptual, las corrientes críticas abren las puertas a los nuevos discursos sobre el espacio y el tiempo, lo que conlleva el desafío pedagógico de realizar propuestas didácticas que incorporen nuevas formas de comprensión del objeto de estudio, para abordar los saberes disciplinares de las ciencias que integran este espacio.

Se plantea en este contexto, la necesidad de desarrollar una agenda de problemas que contemple la contemporaneidad, y que permita recorrer la historicidad de los procesos, necesaria para recuperar líneas de explicación, razones, causas, motivos, intenciones, antecedentes –directos o indirectos, explícitos o implícitos- que permitan reconstruir los hechos o procesos locales.

Como expresa Gurevich, *“no cualquier recorte temporal, no cualquier recorrido histórico, sino aquellos fragmentos o contextos que permitan explicar por qué son posibles las acciones. Es decir, cuales son los contextos políticos, económicos y culturales de una época, cuales las lógicas de funcionamiento de las sociedades en un determinado momento histórico, en fin, ofrecer a los estudiantes ese clima de época que permite aproximarse iterativamente a lo sucedido y colabora en su interpretación”*¹³⁵.

2.1. Propósitos

En este Diseño Curricular se adopta la denominación de *propósitos* para referirse a la determinación de las intencionalidades pedagógicas. Con esto se reemplaza la denominación de objetivos, concepción propia de una postura economicista, eficientista, que enfatizaba el producto, el punto de llegada.

La decisión de plantear propósitos significa poner el énfasis en los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Se trata de pensar caminos a recorrer y no metas a las cuales hay que arribar.

¹³⁵ Gurevich, Raquel. Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la Geografía. Editorial Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2005.

Como se expresa en el párrafo anterior, el propósito lleva implícita una postura y una intencionalidad que nos involucran y comprometen profundamente como docentes en el proceso formativo.¹³⁶

Con el fin de dar dirección y sentido al proceso educativo, en el marco de un enfoque integrador e interdisciplinar, centrado en el estudiante como sujeto del aprendizaje, y de orientar al docente en las decisiones sobre la selección de los saberes y procesos que se ponen en juego en el acto de aprender, se proponen los siguientes propósitos:

- Seleccionar fragmentos espacio-temporales que permitan explicar los contextos políticos, económicos y culturales de una época y las lógicas de funcionamiento de las sociedades en un determinado momento histórico, con el fin de ofrecer a los estudiantes una aproximación a la interpretación de los cambios espaciales como resultado de los procesos sociales.
- Favorecer la reflexión acerca de las transformaciones que ocurren en el espacio global/local a fin de comprenderlos como producto de una multiplicidad de procesos históricos, económicos, políticos y sociales.
- Brindar a los estudiantes conceptos y enfoques teóricos significativos en la comprensión de los problemas que se planteen, para aprender a relativizar, fortalecer y ampliar sus puntos de vista y valorar el de los demás, y para entender y explicar la complejidad del mundo contemporáneo y el espacio local.
- Brindar herramientas metodológicas, que permitan analizar e interpretar críticamente el mundo actual y promover un posicionamiento autónomo, responsable y solidario frente a los problemas de las sociedades y los espacios contemporáneos.
- Elaborar propuestas didácticas que permitan el conocimiento de los procesos sociales que producen las diferencias espaciales, los modos y niveles de vida de las distintas sociedades, los procesos de valorización, apropiación y uso de los recursos, las relaciones sociedad-ambiente, y las formas políticas y culturales, para comprender y explicar los problemas contemporáneos locales y globales.
- Promover trayectos de aprendizaje que incluyan las coordenadas espacio temporales, desde un discurso de las Ciencias Sociales crítico, para que conozcan, expliquen y comprendan los cambios más significativos ocurridos en el mundo contemporáneo, en el sistema económico y social.
- Propiciar la interpretación de los paisajes cotidianos como producto y condición de los procesos sociales, posible de ser interpretados desde las ciencias que conforman este espacio formativo.
- Propiciar la vinculación de las transformaciones materiales de la superficie terrestre con las acciones que las configuran; relacionar las ideas y las representaciones acerca del espacio con las decisiones sociales que producen y son condicionadas por el espacio; los actores sociales y su relación con las formas espaciales, así como analizar la dimensión temporal, representada por el evento que para realizarse se encaja en las formas preexistentes o crea nuevas formas.

¹³⁶ Ministerio de Educación. Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la escuela secundaria. Viedma, 2007.

- Proponer instancias de investigación cualitativa y cuantitativa, del espacio local, desde problemáticas generadoras de la indagación que permitan recuperar la historia de los sujetos sociales sus proyectos y visiones, para comprender la condición actual de las sociedades multiculturales.
- Promover el reconocimiento de cómo las distintas sociedades han valorizado el espacio a lo largo del tiempo y cómo han incidido en esa valorización sus necesidades, la organización del trabajo, su cultura y sus relaciones de poder.
- Proponer instancias que permitan poner en dialogo los procesos sociales y los cambios espaciales, con las teorías sociales críticas, analizando y contraponiendo las ideas de distintos autores que expliquen la realidad social, para reflexionar, debatir, abrir la curiosidad a nuevas temáticas, y articulaciones que permitan dotarlos de mayor profundidad.
- Confrontar a los estudiantes con las profundas transformaciones de las sociedades y territorios del mundo contemporáneo, para que comprendan la complejidad cultural y territorial de estas sociedades, como producto de la coexistencia de distintas temporalidades históricas en el presente, y de la producción y formas de reproducción social.
- Propiciar estrategias didácticas que permitan entender la configuración de los espacios como expresión material y simbólica de construcciones, objetos, valores, discurso y expresiones culturales, para estimular su capacidad de recrearlos y transformarlos.
- Familiarizar a los estudiantes con los diferentes métodos, técnicas y procedimientos de la Historia y la Geografía, y con la importancia de la investigación cualitativa y cuantitativa para la construcción del conocimiento en Ciencias Sociales.
- Generar debates que promuevan el diálogo, el análisis de discursos, el planteo de problemas y el consenso para promover el aprendizaje de las habilidades informativas, comprensivas y argumentativas.
- Promover la aproximación a problemáticas locales, regionales, latinoamericanos y mundiales, y categorías de análisis referidas a las formas de organización temporal y espacial, instituciones, normas y sistemas de creencias, para reconocer y explicar los cambios y permanencias en las formas históricas y espaciales de la vida social, como producto y condicionante de procesos sociales y la acción de los actores sociales implicados.
- Propiciar la formación en valores como el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad social en el tratamiento de los problemas que se indaguen por su relevancia social.

2.2. Contenidos / Saberes

Los jóvenes del siglo XXI puestos en la encrucijada de ser parte de un mundo caracterizado por la diversidad y la desigualdad, así como los cambios permanentes y acelerados, requieren de saberes que les permitan comprender e interpretar la realidad social en la que les toca vivir.

Esta situación posiciona a los docentes del nivel secundario responsables de la enseñanza de este espacio curricular, en la necesidad de repensar y renovar los saberes escolares de la Historia y de la Geografía como Ciencias Sociales.

Señala Pagés, Joan:

“El tiempo y el espacio no se pueden separar. Las cualidades conocidas del tiempo son la relatividad, porque el tiempo es diferente según la época y según la cultura del mundo que lo interpreta; la multiplicidad, ya que cada persona vive el tiempo de una manera diferente. La irreversibilidad, porque el tiempo no puede caminar hacia atrás; y por último la indisolubilidad con respecto al espacio. La historia sucede en el tiempo, ¿pero cómo sabemos cuándo y cómo pasa el tiempo?, sin duda, a través de los cambios y las permanencias en el espacio. Entonces el paisaje urbano o rural se convierte en testimonio del tiempo, en el depósito de estratos y sucesos. Cada territorio, cada paisaje, acumula una gran cantidad de información sobre la evolución de los lugares, de las sociedades, elementos que nos explican las transiciones y las rupturas en cada momento histórico. El territorio se convierte en el lugar donde han pasado y han dejado su huella generaciones de personas, donde han luchado por la tierra, donde han marcado sus límites, han cultivado la tierra o han construido sus casas. Interrogar el espacio es construir el tiempo histórico”.

Por su parte, el campo de la Geografía se refiere a la dimensión espacial de los procesos sociales, buscando comprender y explicar las distintas formas en que las sociedades producen y transforman el espacio que habitan. La propuesta es analizar el espacio como producto de interrelaciones, de procesos sociales cuyo origen se encuentra muchas veces fuera del mismo. Así, el sentido del espacio sólo puede ser comprendido a través de la relación del lugar con lo que está más allá de él.

Estas palabras, marcan la relación estrecha entre el tiempo y el espacio, y de hecho la Geografía y la Historia comparten muchos temas de estudio entre sí y con otras Ciencias Sociales.

Se desprende de esto, la importancia de considerar que los marcos conceptuales desde donde se han de explicar e interpretar los temas, situaciones y problemas que se aborden en este espacio curricular en particular, abrevan en marcos teóricos comunes a las Ciencias Sociales y también en conceptualizaciones y metodologías propias de las disciplinas que lo integran.

La selección de saberes para ser enseñados y aprendidos, va a responder a la necesidad de comprensión de los múltiples procesos simultáneos y contradictorios que tienen lugar en el mundo contemporáneo.

Massey¹³⁷ define el lugar como “lugar de encuentro”, pensado como “momentos articulados en redes de relaciones y entendimientos sociales, pero en el que una gran proporción de esas relaciones, experiencias y entendimientos sociales se construyen en una escala mucho mayor de la que acostumbrábamos definir”.

Se propone entonces, superar la tendencia a identificar los lugares como sitios de nostalgia, de opción frente al progreso y la historia, descartando la visión del lugar como algo delimitado, cerrado, singular, fijo y no problemático en su identidad, conceptualización que descansa en una concepción del espacio como algo estático.

Como alternativa, Massey ofrece una caracterización del lugar en la que es posible reconocer la identidad del mismo a partir de un proceso producido dentro de una constelación de procesos que involucra el lugar en sus relaciones con el afuera.

¹³⁷ Massey, Doreen. En Fernandez Caso, Maria V. (Coord.). Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Editorial Biblos. Buenos Aires, 2007. Pág. 61.

Las ventajas de esta perspectiva son: permite la superación de la inmovilidad con que se identifica habitualmente al lugar, no es preciso establecer fronteras para la identificación del mismo (los lugares podrían, en parte, superponerse o estar formados por áreas no necesariamente contiguas); considera la posibilidad de conflictos en su "interior" pues la identidad no es necesariamente única ni armónica y, concibe a la identidad como factible de reproducirse permanentemente.

De este modo, la especificidad de un lugar descansa en el hecho de que éste es producto de cierta mixtura entre procesos sociales amplios, cuyo origen se encuentra muchas veces fuera del mismo. Así, el sentido del lugar sólo puede ser comprendido a través de la relación del espacio con lo que está más allá de él.

La consideración de estas reflexiones apuntan a destacar la importancia de las relaciones con el afuera en el análisis de los territorios, que están en constante proceso de construcción y reconstrucción.

A continuación se mencionan a modo de ejemplo, casos de transformaciones territoriales y sociales que se han dado en distintos lugares de nuestra provincia, nación y latinoamérica. En ellos hay aspectos que forman parte del paisaje cotidiano de estos lugares y que deberán ser interpretados como producto y condición de los procesos sociales, plausibles de ser interpretados desde las ciencias que conforman este espacio formativo:

- **la presencia local de redes productivas a gran escala.** A modo de ejemplo, se puede mencionar el caso del Valle Medio, donde a partir de la década del 90 se producen transformaciones en su configuración territorial: comienzan a instalarse grandes empresas agrícolas que incorporan nuevas tecnologías en la producción y concentran grandes superficies de tierra, con la finalidad de producir a gran escala para un mercado internacional. Se instalan empresas como Expofrut y MacDonals a través de la empresa MacKein. A partir de esta nueva organización, se incorporan nuevas variedades frutícolas y cultivos como la papa, cuyo proceso de comercialización apunta directamente a la exportación.
- **los procesos migratorios (actuales y pasados).** Como el caso de las migraciones chilenas en la ciudad de San Carlos de Bariloche. Es posible analizar como se dio un proceso de segregación espacial conformando barrios populares y periféricos en la ciudad, llamados "barrios chilenos". Las decisiones locacionales se ajustan a patrones residenciales en busca de agrupamiento espacial, definido por el principio de vecindad, ligado tanto a estrategias de apropiación del espacio como a mecanismos culturales de marcación identitaria. Estas lógicas residenciales favorecen el fortalecimiento de la cohesión étnico-cultural y son desplegadas en el marco de un proceso mayor de segregación urbana.¹³⁸
- **la construcción de lugares en áreas de contacto rural-urbano,** como el caso de la zona ubicada dentro de la denominada "cuenca de abasto de lácteos", que rodea al área metropolitana de Buenos Aires en un radio de entre 100 y 150 km. Esta área ha experimentado grandes cambios en su dinámica territorial durante las últimas décadas como consecuencia de nuevos asentamientos de población, que si bien desde el criterio censal se clasifican como "rurales", funcionalmente se relacionan con el ocio de habitantes urbanos, bajo la forma de segundas residencias, o constituyen residencias permanentes de habitantes cuya cotidianeidad se desarrolla en el medio metropolitano. En este marco, los

¹³⁸ Sassone, Susana. La migración internacional en América Latina en el nuevo milenio. International Sociological Research Committee 31. Sociology of Migration. Universidad de Buenos Aires, Conferencia, Seminario de Buenos Aires, 2, 3 y 4 de noviembre de 2000.

principales gestores del proceso de consolidación del fenómeno de segunda residencia han sido los promotores inmobiliarios privados, quienes frecuentemente adquieren propiedades rurales para convertirlas en *countries* o más recientemente en "chacras" donde cada casa individual dispone de un espacio verde particular sin contar aquellos que son de uso colectivo, como por ejemplo los campos de golf. *Countries* y chacras son, en la actualidad, los fenómenos más expresivos de una neorruralidad que tiene el efecto secundario de revitalizar el uso de antiguas residencias aisladas. Además, vinculado con estos procesos, merece destacarse el creciente número de explotaciones agropecuarias que incorpora el turismo rural como actividad económica ya sea en reemplazo de anteriores actividades agropecuarias o conviviendo con ellas. Todas estas formas traen como consecuencia un proceso de repoblamiento protagonizado por habitantes de origen y actividades urbanas en un área que se había caracterizado por un notable proceso de despoblamiento rural. Este repoblamiento de origen urbano se ve posibilitado por la construcción de vías de acceso rápido (autopistas), lo que lleva a privilegiar el transporte automotor particular por sobre cualquier otra forma. De este modo, es posible encontrar en el territorio explotaciones agropecuarias reconvertidas según los parámetros de exigencias tecnológicas y productivas (no solo tambos, sino también explotaciones dedicadas a la apicultura, a la cría de ganado o a la agricultura) y explotaciones agropecuarias marginales, alternando con fenómenos de neorruralidad sin vinculación agropecuaria.¹³⁹

Los ejemplos son innumerables. Lo importante es vincular las transformaciones materiales de la superficie terrestre con las acciones que las configuran; relacionar las ideas y las representaciones acerca del espacio con las decisiones sociales que producen y son condicionadas por el espacio; los actores sociales y su relación con las formas espaciales, así como la dimensión temporal, representada por el evento que para realizarse se encaja en las formas preexistentes o crea nuevas formas.

Como expresa Jorge Blanco acerca del carácter indisociable de los componentes materiales y decisionales en el espacio geográfico, "*unos imposibles de ser comprendidos sin los otros*".

Todas las construcciones fijas en el espacio, como las vías de circulación y redes energéticas, los edificios, las industrias, los monumentos, etc., *son expresiones de las relaciones sociales que les dieron origen, aunque sobreviven a esos procesos y adquieren nuevas funciones en cada momento*¹⁴⁰. De allí que la historia de los lugares esté presente sincrónicamente y que estos objetos incorporados se conviertan en una cualidad del espacio.

Numerosos objetos o actos de la vida cotidiana de hoy y del pasado pueden ser estudiados por la historia social y cultural, ya que la micro historia permite rescatar la historia de las personas y grupos sociales que viven en un mismo territorio. Historia que rompe con el paradigma de la historia económica y política, de los grandes procesos, que invisibilizó, dejó fuera, la historia de los sujetos históricos comunes, que tienen mucho que aportar para la comprensión de las identidades nacionales, las que durante el siglo XIX y XX, terminaron extinguiendo gran parte de las culturas indígenas sobrevivientes y los modos tradicionales de vida en Latinoamérica o la historia de las mujeres, entre otros.

¹³⁹ Adaptado del trabajo de Investigación de Claudia Barros. "De rural a rururbano: transformaciones territoriales y construcción de lugares al sudoeste del área metropolitana de Buenos Aires". Becaria de investigación, Universidad Nacional de Luján. Doctoranda Universidad de Buenos Aires. I Coloquio Internacional de Geocrítica, 1999.

¹⁴⁰ Blanco, Jorge. En Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas de Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. Editorial Biblos. Buenos Aires, 2007. Pág. 45.

Esas *rugosidades*¹⁴¹ entendidas como formas introducidas por el hombre son “*lo que queda del pasado como forma, espacio construido, paisaje, lo que resta del proceso de supresión, acumulación, superposición, con el que las cosas se sustituyen y acumulan en todos los lugares*”.

Respecto de las representaciones, son muy importantes en el modelado de la espacialidad de la vida social y, a su vez, esta espacialidad remodela las representaciones y significados del espacio mental, como parte de la vida social. Las intenciones de los actores sociales, sus intereses, las estrategias que adoptan en relación con el espacio son representaciones de éste, que a su vez, se plasman en las decisiones tomadas.

Wanderley Da Costa¹⁴² (1995) sostiene que en todo tiempo y lugar las distintas sociedades han valorizado el espacio bajo modalidades particulares. En ese proceso de valorización se pueden reconocer relaciones culturales con el espacio: desde los mitos, ritos y sacralizaciones hasta la impregnación de cultura por la aplicación de su trabajo y sus técnicas, por las formas de apropiación y explotación de ese espacio, derivadas de sus necesidades y su modo de producir. Esta proyección que hace todo grupo social de sus necesidades, su organización del trabajo, su cultura y sus relaciones de poder sobre un espacio es lo que transforma ese espacio de vivencia y producción en un territorio. La apropiación y transformación de un espacio por parte de una sociedad implica entonces la construcción de un territorio, su uso, su conversión en un “*territorio usado*” (Santos y Silveira, 2004).

Por último, y en consonancia con las reflexiones de Wallerstein¹⁴³, es imprescindible incorporar el futuro como objeto de las Ciencias Sociales, ya que las utopías forman parte de su objeto de estudio. Si bien no hay certezas sobre el futuro ni la habrá, sin embargo, *las imágenes del futuro influyen en el modo en que los seres humanos actúan en el presente*, dando paso a la creatividad humana y permitiendo que el ser se exprese en este mundo caracterizado por su complejidad.

En suma, esta agenda de temas y problemas habrán de:

- ✓ contemplar la contemporaneidad y la posibilidad de recorrer la historicidad de los procesos;
- ✓ permitir el reconocimiento de numerosos elementos y procesos históricos, sociales, políticos, económicos, ambientales, culturales;
- ✓ promover el planteamiento de preguntas que deban ser analizadas, discutidas y resueltas desde diversos enfoques y posturas de las Ciencias Sociales;
- ✓ suscitar la confrontación de teorías sociales diversas para la comprensión de los procesos sociales en estudio.

2.3. Consideraciones metodológicas

La propuesta metodológica se basa en pensar y analizar situaciones problemáticas del mundo contemporáneo, que posean la potencialidad suficiente para construir y poner en diálogo los saberes que conforman este espacio curricular. Necesariamente, trabajarlos supone recorrerlos en forma sincrónica y diacrónica: del pasado al

¹⁴¹ Santos, Milton. *A Natureza do Espaço, Técnica e Tempo, Razao e Emocao*. Hucitec. Sao Paulo, 1996.

¹⁴² Blanco, Jorge. En *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas* de Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. Editorial Biblos. Buenos Aires, 2007. Pág. 42.

¹⁴³ Wallerstein, Immanuel y otros: “Abrir las Ciencias Sociales”. Editorial Siglo XXI, 1999.

presente y viceversa, para proyectarse en el futuro a partir de situaciones problemáticas del presente.

Estas problemáticas sociales y territoriales se reconocen por su complejidad, y requieren de enfoques teóricos y metodológicos diferentes para dar cuenta de tal complejidad.

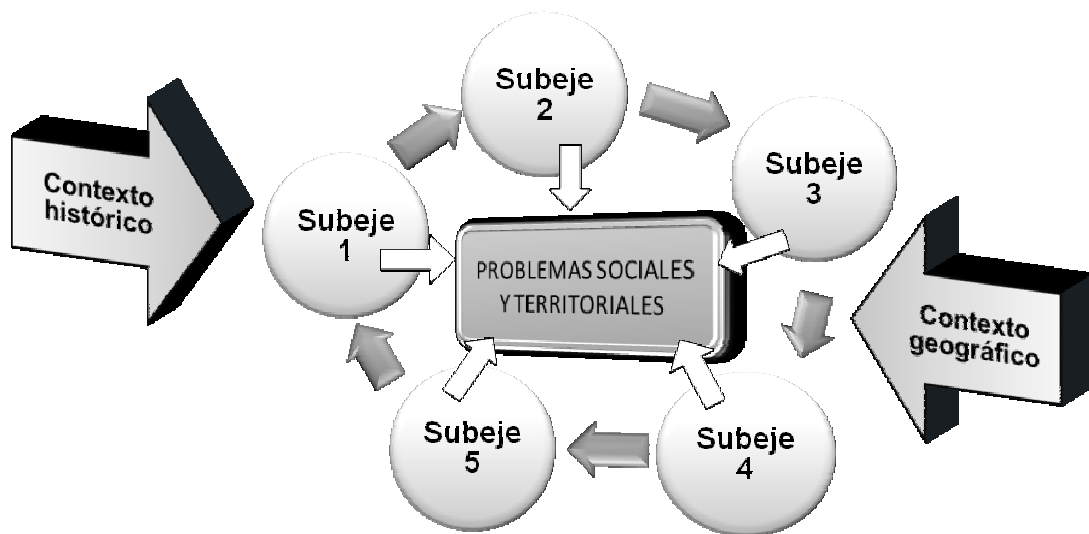
La Historia y la Geografía al igual que el resto de las Ciencias Sociales son pluriparadigmáticas, es decir que en el tratamiento de las tendencias y problemáticas actuales, en el contexto de la modernidad y la posmodernidad y el proceso de globalización, será necesario pensar estrategias de enseñanza aprendizaje en las que coexistan conceptos, métodos y técnicas pertenecientes a diferentes enfoques, que se complementen y puedan dar cuenta de la necesidad de aproximarse a la comprensión de las mismas.

De allí que se hayan propuesto subejes conceptuales que frente a la necesidad de explicar los procesos sociales problematizados, sea necesario recorrerlos para explicar sus causas.

El enfoque de enseñanza a través de situaciones problemáticas permite organizar y presentar los saberes como una forma de responder a cuestiones que plantea la realidad, que siempre es global y compleja, lo que significa que su selección se realiza en función de su capacidad para dar respuesta a los problemas que plantea la vida en sociedad, y su organización depende de su potencialidad explicativa desde contextos globales.

Desde esta perspectiva, las disciplinas no son el objeto de estudio, sino los instrumentos, para que los estudiantes alcancen y desarrollen un pensamiento complejo que les permita identificar el alcance de cada uno de los problemas que la intervención en la realidad le plantea, y escoger los saberes que, independientemente de su campo de procedencia, relacionándolos e integrándolos, le ayuden a comprenderlos.

Se pretende que cualquiera sea la problemática, se aborde desde los diferentes subejes que estructuran los saberes. A su vez, cada subeje en si mismo, es una invitación a la problematización.



Contexto geográfico: los procesos sociales en los espacios local/global.

Contexto histórico: la Historia contemporánea desde la perspectiva local, nacional, latinoamericana relacionada con el contexto internacional.

Reconocer los procesos sociales en los espacios y ponerlos en diálogo con las teorías sociales implica generar un conjunto de reflexiones, debates, aperturas temáticas y articulaciones que permitan dotarlos de mayor profundidad, analizando y contraponiendo las ideas de distintos autores para explicar la realidad social (Zizeck, Bauman, Castel, Sennet, Milton Santos, Soja, Frigerio, Schlemenson, Rozitchner, Morín, Morgado, entre tantos otros), en relación a los temas que convocan para la comprensión de los tiempos y espacios construidos por las sociedades. Temas como la autonomía y hegemonía; las cuestiones de género que atraviesan estos problemas; los nuevos estatutos de ciudadanía y construcción de identidades; las nociones respecto al trabajo y el estatuto del individuo; la cuestión de la filiación y desafiliación, y tantos otros.

Cuestiones que abran el camino a la investigación social acerca de los procesos en estudio, utilizando estrategias de investigación cualitativas y cuantitativas para como afirman Capron y González Arellano *“oponer los métodos cualitativos con los cuantitativos”* y desarrollar estrategias mixtas y complementarias con varias entradas de análisis (2006:65).

Las estrategias cualitativas, se centrarán principalmente en la elaboración de entrevistas, mediante la aplicación del método biográfico, con miras a encontrar *“ese plus que se busca obtener allí donde las cifras muestran un límite o plantean un interrogante”* (Arfuch, 2002:189).

Otras estrategias de investigación posibles son el rastreo de documentos inéditos como ordenanzas y documentos de oficinas municipales y Juntas Vecinales, instituciones y otros organismos locales.

La Historia y la Geografía han generado a lo largo de la historia metodologías, estrategias y procedimientos para indagar la vida social; de modo que habrá que propiciar la familiarización de los estudiantes con los procedimientos investigativos tales como: el manejo de cartografía, el diario de campo, la consulta de fuentes bibliográficas, entre otros.

La reconstrucción de las historias individuales y de grupos sociales, con miras a definir etapas en la evolución de los mismos, mediante el método biográfico o la historia de vida como narrativa de la experiencia de vida real y concreta, para reconstruir las trayectorias de vida. Esta técnica *“permitirá a los estudiantes y docentes como investigadores sociales situarse en ese punto crucial de convergencia entre el testimonio subjetivo de un individuo a la luz de su trayectoria vital, de sus experiencias, de su visión particular, y la plasmación de una vida que es el reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos valores esencialmente compartidos con la comunidad de la que el sujeto forma parte”* (Pujadas Muñoz, 1992: 44). Esta plataforma epistemológica lleva, a “dar voz” a los que no la tienen, muchas veces son los marginados, los carentes de poder y de privilegios (Pujadas Muñoz, 1992).

Desde la Geografía, interesa especialmente la dimensión espacial que “se escurre entre las interpretaciones, sensaciones e impresiones de los lugares por donde se desarrolla la vida cotidiana y distintos lugares clave de la historia de la persona” (Sassone et al., 2004).

En el relato se buscará: identificar elementos para la reconstrucción de las trayectorias de los grupos sociales; detectar estrategias de vidas individuales, familiares, barriales y/o institucionales, y a explorar dentro de las mismas la presencia de elementos vinculados a la identidad.

Como recursos se utilizarán las bibliotecas, computadoras con acceso a Internet,

software como el SIG, equipamiento para trabajo de campo: grabadores y cámaras digitales, necesarias en todo proceso de investigación.

Será necesario examinar y someter a diversos criterios de confiabilidad, las fuentes de información utilizadas para analizar las situaciones y problemas contemporáneos, ya que los mismos son elaboraciones de los diferentes sistemas de información para explicar la realidad. Desde esta perspectiva, trabajar con fuentes válidas y diversas, habilita su apertura a las diversas dimensiones de análisis (histórica, social, política, económica, ambiental, cultural), permite desplegar la multicausalidad, y articular diferentes escalas de análisis.

Trabajar con problemas supone también considerar opciones éticas y políticas, que es posible trabajar en clase si explícitamente se incorporan las diferentes perspectivas en discusión. Es una oportunidad para el debate informado y la toma de posición frente a cuestiones de orden científico, ético y político y, para ensayar nuevas formas de construcción de ciudadanía.

Es importante también, reconocer la importancia que tiene para la formación social de los estudiantes, el planteo de preguntas significativas y de problemas que signifiquen una apertura a la investigación.

Por otra parte, partiendo de la premisa que el saber sobre lo social no es exclusivo de las Ciencias Sociales, será necesario que el docente y los estudiantes incursionen en otras fuentes y formas de saber social como la literatura, el cine y la sabiduría popular.

2.4. Evaluación

Cada vez que se aborda el tema de la evaluación entramos a un “espacio de conflicto”, que como expresa Alicia Bertoni, Margarita Poggi y Marta Teobaldo “permite analizar articulaciones o fracturas entre supuestos teóricos y prácticas pedagógicas”, en el sentido que constituye un “punto neurálgico” de la relación educativa.

En efecto, la evaluación es uno de los componentes más importantes del currículum porque involucra al resto de los componentes (la fundamentación, los propósitos, las consideraciones metodológicas y los saberes) y a todos los actores de la educación (estudiantes, docentes, directivos y familia).

Resulta ser uno de los aspectos más complejos, ya que existen múltiples enfoques acerca de qué es la evaluación, qué se evalúa, cómo y con qué finalidades; enfoques que, a la vez, interactúan con las particularidades de cada institución, con las prácticas y perfiles de cada docente, produciendo muchas veces conflictos y contradicciones.

Sin duda, la evaluación tiene un trasfondo epistemológico muy fuerte, a tal punto, que muchos docentes no alcanzan a reparar en todo lo que conlleva e implica una práctica no coherente con la concepción del conocimiento y de enseñanza aprendizaje que sustenta este Diseño Curricular.

La evaluación de los aprendizajes es un aspecto complejo, que debe ser concordante con los principios teóricos que sustentan el Diseño Curricular. Sin duda, por ser la evaluación consustancial al hecho educativo, desde el enfoque curricular y metodológico propiciado por la transformación de la escuela secundaria, implica consecuentemente concebir la evaluación como proceso, lo que supone la aceptación de un nuevo paradigma, una nueva mirada sobre la educación y los procesos de aprendizaje, y por ende, de la evaluación.

Juan Manuel Alvarez (1987) expresa que “precisamente donde los números no llegan comienza la evaluación”. Esta frase pone en cuestión uno de los problemas más arduos de la evaluación, que es revertir la concepción de la evaluación como medición y control.

Con estas palabras se remarca la necesidad de pasar de una cultura evaluativa basada en la calificación –herencia de las corrientes positivistas y teorías conductistas sobre el aprendizaje-, a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje. Significa recuperar el valor pedagógico de la evaluación, centrada ahora en los criterios evaluativos, poniendo el énfasis en los procesos (ya no en los resultados), al tiempo que se reconoce la complejidad del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la evaluación se centra “*en el conocimiento, la comprensión y explicación de las causas del aprendizaje, de las condiciones externas e internas que lo posibilitan y de los procesos de interacción grupal*”.¹⁴⁴

Desde este enfoque, se pone el énfasis de la evaluación en el conjunto de constructos personales y únicos con los que los alumnos estructuran su propio conocimiento. No es posible predecir cuales serán los logros a que lleguen los estudiantes, sino que estos surgirán como consecuencia del proceso. De allí la importancia de formular propósitos y no objetivos, ya que los mismos no fijan un *techo*, sino un *piso* a partir del cual los estudiantes iniciarán diversos procesos de construcción para llegar a la estructura del conocimiento.

En este marco, se puede afirmar que la evaluación constituye siempre un proceso que es algo más que la medición del progreso y los resultados de los aprendizajes que realizan los estudiantes. Supone un juicio de valor sobre las intervenciones docentes, los aprendizajes de los alumnos y las situaciones en que se producen esos aprendizajes. Estas decisiones tienen que ver con el seguimiento del proceso de los estudiantes, pero también deben posibilitar la revisión de las prácticas docentes, verificando si las intervenciones han sido significativas y proyectando conjuntamente otros modos de facilitar los aprendizajes.

La convivencia de la evaluación y la calificación se justifica en nuestras escuelas porque ambas cumplen funciones diferentes, que a menudo son contradictorias. La evaluación como proceso tiene una finalidad pedagógica irrenunciable que es la de verificar los aprendizajes de los estudiantes; mientras que la calificación tiene una función de notificación y certificación social.

3. Organización de los Contenidos/Saberes

3.1. Eje Organizador

LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES Y ESPACIALES EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Las transformaciones del mundo contemporáneo, caracterizado por su complejidad y un gran dinamismo, se explican a partir de la reestructuración del capitalismo, que generó cambios trascendentales representados por una multiplicidad de procesos simultáneos, que llevaron a replantear la importancia del espacio y el tiempo en el mundo actual tales como: la aceleración de la producción y de la circulación de

¹⁴⁴ Ministerio de Asuntos Sociales. Consejo Provincial de Educación Río Negro. Documento N° 4. La evaluación. Reflexiones y alternativas.

capitales, la internacionalización del capital, una nueva división internacional del trabajo, la aparición de nuevas tecnologías que flexibilizan y fragmentan el proceso de producción y ponen en crisis el trabajo tradicional, procesos de gentrificación urbana¹⁴⁵, rururbanización, nuevas ruralidades, nuevas formas de trabajo, pobreza y desigualdad social, nuevos movimientos sociales, nuevas formas de regionalización, procesos de segregación y fragmentación del territorio, desigualdades territoriales, territorios red y articulaciones en múltiples escalas entre lo local y lo global, entre otros.

Este proceso multidimensional comprende las relaciones que se inscriben en las distintas dimensiones de la realidad social, política, cultural, tecnológica y ambiental a través de los cambios que se han dado en el tiempo. Los procesos históricos, las instituciones regionales y globales y los nuevos actores sociales se expanden y se definen frente a los cambios que se producen, el poder político se reestructura y configura en cada Estado.

3.1.1. Subejos

➤ Nuevas configuraciones sociales y territoriales

Contenidos/Saberes clave: *Capitalismo (industrial, comercial); Imperialismo; La Guerra fría; Crisis del petróleo; Nuevo Orden internacional; Revolución tecnológica científica; Neoliberalismo; Globalización; cambios tecnológicos; cambios productivos; procesos de valorización diferencial del espacio; nuevas formas de trabajo; cambios en la ruralidad; redes.*

En este eje se trata de reflexionar acerca de las nuevas relaciones entre la economía, las sociedades y el territorio y, entre el capitalismo global y las transformaciones territoriales, tendencias que se traducen en procesos tales como el crecimiento de los grandes espacios metropolitanos; las nuevas ruralidades; la formación de territorios red o territorios-archipiélago; la fluidez sobre el lugar; la aparición de los llamados sistemas productivos locales y economías-territorio, los grupos sociales y, el reemplazo o dilución del Estado nacional como actor territorial preponderante.

➤ Las transformaciones políticas recientes

Contenidos/Saberes clave: *las relaciones espacio-poder; nuevos roles y funciones del Estado; redefinición de fronteras; conflictos étnico-religiosos; procesos de integración local y regional, Fragmentación; Globocolonización; Ciudadanía global; Formación de los Estados nacionales y las teorías de los sistemas mundiales; La Guerra fría; el Mundo bipolar; la caída del Muro de Berlín; la caída del bloque soviético; Globalización; Procesos regionales de provincialización en la Patagonia.*

Este eje permite una mirada sobre los procesos mundiales que tuvieron lugar a partir de 1990 en relación a los territorios.

La caída del muro de Berlín marcó el inicio grandes transformaciones, tales como: un Nuevo Orden Internacional, la disolución de las fronteras en el espacio euroasiático de la Unión Soviética, la crisis de los Balcanes y el surgimiento de grandes bloques regionales.

¹⁴⁵ Harvey, D. W. En Cambios de la perspectiva espacial en el Curriculum. Obiols Batllori, Roser. Universidad de Girona.

Se renuevan en este nuevo contexto problemas relacionados con las relaciones internacionales, el sistema político mundial, la regulación de la paz y la guerra entre Estados, y la recomposición de las fronteras interestatales.

➤ **Desigualdad, pobreza y exclusión social**

Contenidos/Saberes clave: desigualdades socioterritoriales; cuestiones sociales (aspectos demográficos, sanitarios, educacionales); trabajo; empleo; nuevos movimientos sociales contemporáneos; migraciones; fordismo/posfordismo. Crisis del capitalismo; globalización y el modelo neoliberal; liberalización de la economía. División Internacional del trabajo. Sociedad preindustrial. Sociedad Industrial.

Los cambios tecnológicos y científicos permiten comprender las distintas modalidades que el capitalismo adoptó en el espacio y el tiempo, provocando transformaciones en la vida de las sociedades. El trabajo asume condiciones, ritmos, relaciones y localizaciones particulares, su organización y condiciones se reordenan a nivel global y se comparten en tres aspectos: los avances tecnológicos- científicos, la descentralización de las viejas y grandes empresas, la flexibilización de la mano de obra. Situación que genera precarización, polivalencia, desigualdad, pobreza, desempleo, marginación y exclusión social.

➤ **Ambiente y desarrollo**

Contenidos/Saberes clave: recursos naturales, sistemas productivos y problemas ambientales a distintas escalas; relación población-recursos; sustentabilidad. Políticas estatales. Formas de organización y participación política en el territorio; problemas de ordenamiento territorial y ambiental a escala global, urbana, regional, provincial y nacional; Globalización; Políticas neoliberales; Historia de las culturas.

Cada sociedad históricamente ha utilizado un ambiente para su desarrollo, del cual extrae los objetos materiales convertidos en recursos, para la producción como sustento de su existencia como seres sociales.

La idea es abordar la cuestión ambiental y de los recursos naturales como problemáticas políticas, es decir, relacionados con la expansión del capitalismo, los costos de producción en términos ambientales, la expansión de la democracia, y fundamentalmente, analizar las contradicciones del sistema capitalista, en relación al crecimiento de la población mundial versus la degradación del medio ambiente, al requerir más producción.

➤ **La cultura global y las nuevas identidades territoriales.**

Contenidos/Saberes clave: Procesos de homogeneización y diferenciación cultural; discriminaciones de género, étnicas y religiosas; patrimonio territorial. Culturas y multiculturalidad; Identidad e identidades; Nuevas ciudadanías. Globalización.

Este eje propicia el análisis de las relaciones entre la globalización y los procesos culturales desde una visión crítica de las Ciencias Sociales.

La compresión tiempo-espacio, marca en este contexto el cambio cultural actual. La velocidad y simultaneidad, logros tecnológicos concretizados en los medios de transporte y de comunicación, se postulan como generadores de cambios mundiales. Sus alcances repercuten en las formas culturales y en los sistemas de representación.

Se origina una desterritorialización de las culturas y la respectiva transformación de las representaciones sobre la pertenencia a los lugares y al mundo.

Permite además, ahondar en la forma en que el espacio es socializado y humanizado, así como en la formación de las identidades y las territorialidades que de desprenden de estos procesos y, por último, se interroga *“sobre la parte de ensueño en la construcción de lo real”*¹⁴⁶.

3.1.2. Núcleos problematizadores

La propuesta es abordar los núcleos problematizadores desde las características productivas y sociales de cada lugar. Como dice Guiddens, a través de la mundialización se *“enlazan lugares lejanos, de tal manera que los acontecimientos locales están configurados por acontecimientos que ocurren a muchos kilómetros de distancia y viceversa”*.¹⁴⁷

- *Los cambios en la ciudad y nuevas ruralidades en el mundo globalizado.*
- *La ciudad y las migraciones.*
- *Las migraciones internacionales.*
- *Los nuevos movimientos sociales.*
- *El Estado-nación en el contexto de la globalización.*
- *La integración de los territorios en regiones suprarregionales. El problema de la ciudadanía.*
- *Transformaciones en la producción y el trabajo en los espacios local, regional y latinoamericano.*
- *Condiciones de pobreza y marginalidad en espacios urbanos y rurales.*
- *La producción minera en los países subdesarrollados.*
- *La construcción de identidades en el contexto de la globalización.*
- *Los procesos de deterioro ambiental a escala global y local.*
- *La globalización de la fuerza de trabajo. Inserción en los mercados. regionales e internacionales y su incidencia en la economía local.*
- *Lo local y lo global: Consecuencias locales de la globalización en el espacio y en el tiempo de la localidad, en lo económico, en lo social y en lo cultural.*
- *Transformaciones neoliberales y su impacto en la Patagonia.*
- *Democracia y globalización. Participación ciudadana.*
- *Complejidad del tiempo histórico contemporáneo, relaciones micro-macro en el espacio local, regional, argentino y latinoamericano.*
- *Desafíos de la actual coyuntura política, ideológica y social latinoamericana.*
- *Desequilibrios estructurales del capitalismo y emergencia de proyectos políticos y sociales.*
- *Fragmentación y globocolonización: nuevas formas de representaciones políticas y sociales.*
- *Raza, cultura y etnicidad en los contextos actuales.*
- *Identidad y construcción de etnicidad.*
- *Multiculturalidad e identidades locales y regionales.*
- *Vivencia de la Nación: la cotidianeidad del Estado-Nación.*

Este listado no debe ser considerado exhaustivo. Como docentes podrán imaginar otros problemas que consideren relevantes para el lugar donde está inserta la escuela y para los estudiantes.

¹⁴⁶ Claval, Paul. La geografía cultural. Eudeba. Buenos Aires, 1999.

¹⁴⁷ Giddens, A. Consecuencias de la modernidad. Alianza Universidad. Madrid, 1993.

3.2. Lineamientos de Acreditación

Los lineamientos de acreditación hacen referencia a aquellos saberes considerados fundamentales para la construcción de otros de mayor grado de complejidad, que 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.

Las instituciones educativas deben establecer acuerdos para generar las condiciones necesarias para el logro de los lineamientos de acreditación y propiciar una postura crítica de los docentes respecto de sus prácticas y de los alumnos respecto de su participación en el proceso del aprendizaje.

- Reconocer e interpretar en los lugares donde viven, signos materiales y sociales que indiquen los cambios que se han producido y/o se están produciendo en el espacio.
- Comprender las transformaciones socio espaciales como producto de procesos sociales de producción y reproducción social en el contexto de la globalización.
- Conocer los procesos sociales, históricos, económicos, culturales que permiten explicar los problemas sociales y territoriales contemporáneos.
- Comprender al espacio como expresión material y simbólica de construcciones, objetos, valores, discurso y expresiones culturales.
- Valorar la investigación cualitativa y cuantitativa como un medio para la construcción del conocimiento en las Ciencias Sociales.
- Utilizar las herramientas metodológicas propias de la Historia y la Geografía en el análisis de los problemas estudiados.
- Demostrar compromiso, responsabilidad y solidaridad en el tratamiento de los problemas y tareas asumidas.
- Valorar y participar en grupos de estudio cooperativos como estrategia para el intercambio de opiniones y el respeto por la producción del otro.
- Interpretar los contextos políticos, económicos y culturales de la realidad social contemporánea en la explicación de los cambios sociales y espaciales.
- Plantearse problemas de investigación relevantes y formular preguntas significativas que permitan la construcción de conocimientos relevantes para la comprensión de las transformaciones espacio temporales locales y globales.
- Explicar los cambios y permanencias en las formas espaciales y los cambios de la vida social como resultado de procesos sociales locales, regionales, latinoamericanos y mundiales.

- Socializar sus producciones en forma clara, utilizando diferentes recursos (gráficos, dibujos, oralmente, redes conceptuales, informes, presentaciones digitales, etc.)
- Reconocer que los conocimientos en las Ciencias Sociales no son verdades absolutas, sino una forma de construcción histórica y culturalmente constituida, y por tanto en permanente renovación y apertura.

Bibliografía

- Arfuch, Leonor. "Pensar este tiempo. Espacios Afectos Pertenencias", Editorial Paidós. Buenos Aires, 2005.
- Argumedo, Alcira. "Los Silencios y las Voces en América Latina", Ediciones Colihue, Argentina, 2004.
- Bauman, Zygmunt. "Múltiples culturas, una sola humanidad", Serie Dixit. Argentina, 2009.
- Benejam, P. y Pagés, J. (Coord.). "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria", Editorial Horsori. Barcelona, 1997.
- Brailovsky, Antonio E.; Foguelman, Dina: "Memoria Verde". Historia ecológica de la Argentina. Editorial Sudamericana. Buenos Aires. 1991.
- Brailovsky, Antonio E.: "Historia ecológica de Iberoamérica" De los mayas al quijote. Ediciones KAICRON. Buenos Aires. 2006.
- Cancer Pomar, Pilar y Mainer Baqué, Isabel. "Inmigración", en AA.VVV, El largo siglo XX, Barcelona, Cuadernos de Pedagogía, nº 295, 2000.
- Canclini García, N. "Políticas Culturales en América Latina". Grijalbo, México, 1987.
- Claval, Paul. "La Geografía cultural". Eudeba. Buenos Aires, 1999.
- Eroles, Carlos. "Familia, democracia y vida cotidiana. La (s) familia (s) en la gestación de movimientos sociales". Espacio Editorial. Buenos Aires. 2008.
- Fernández Caso, María V. (Coord.). Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Editorial Biblos. Buenos Aires, 2007.
- Ferrer, A. "Historia de la Globalización, orígenes del orden económico mundial". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 1994.
- Ferrer, A. "Historia de la Globalización II. La revolución Industrial y el Segundo orden mundial". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 1996.
- Foucault, Michel. Los Espacios Otros, conferencia publicada en el Centre d'Études architecturales el 14 de marzo de 1967. Revista Astrágalo N°7, septiembre de 1997.
- García Delgado, D. "El futuro del Estado-nación en la transición a la sociedad global", en Revista internacional de Presupuesto Público, año 27, N° 43. Buenos Aires. 2000.
- Giddens, A. "Consecuencias de la modernidad". Alianza Universidad. Madrid, 1993.
- Laverde, M. C.; Daza, G., y Zuleta, M., "Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas". Universidad Central, DIUC, Siglo del Hombre Editores. Bogotá, 2004.

- Mingo G. (Directora). "Pobreza urbana: discursos y sujetos". Espacio Editorial. Buenos Aires. 2006.
- Ortega Valcárcel, J. "Los horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía". Editorial Ariel. Barcelona, 2004.
- Pagés, J. y Santisteban, A. "Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica". In Jara, M.A. (Coord.): Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas. EDUCO Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, 2008.
- Trepát, C y Comes. "Fundamentos teóricos para una didáctica de las Ciencias Sociales". Edit. Grao. Barcelona, 1998.
- Santos, Milton. "A Natureza do Espaço, Técnica e Tempo, Razão e Emoção. Hucitec". São Paulo, 1996.
- Sassone, Susana. "La migración internacional en América Latina en el nuevo milenio". International Sociological Research Committee 31. Sociology of Migration. Universidad de Buenos Aires, Conferencia, Seminario de Buenos Aires, 2, 3 y 4 de noviembre de 2000.
- Zemelman, H. "Pensamiento crítico y neoliberalismo en América Latina". Conferencia Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 2000.
- Wallerstein, Immanuel. "Las incertidumbres del saber". Gedisa Editorial. España, 2005.
- Wassermann, Selma. "Estudios de casos como método de enseñanza". Amorrortu Editores S.A. Buenos Aires, 1994.

Educación Física

1. Fundamentación

La Educación Física en el en la Formación General del Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria Rionegrina, es una continuación del proceso iniciado en el Ciclo Básico, para la construcción y reconstrucción de una corporeidad y motricidad humana tendiente a la formación de una persona emancipada, crítica y transformadora.

La corporeidad constituye una de las dimensiones de la persona humana que como sujeto activo esta en permanente construcción influenciada por el contexto socio-histórico-cultural en el que interactúa, y a la vez influye sobre éste modificándolo.

La motricidad como acción cargada de sentido e intencionalidad operante del sujeto, permite desde la corporeidad de los jóvenes, desenvolverse en el campo de la cultura corporal proyectándose activamente de manera crítica y superadora.

El enfoque de una Educación Física autónoma propuesto desde el primer año de la escuela secundaria, que tamiza pedagógicamente las producciones del mundo de la cultura física y las desarrolla como medios formativos en el contexto escolar, se continuará en esta última etapa. Se promueven de manera secuenciada e integradora los saberes que facilitan el enriquecimiento de la disponibilidad corporal y motriz, posibilitando la comprensión e interpretación de lo “qué se hace” y “para qué se hace”. De esta manera permite un manejo autónomo y comprometido en su actualidad y proyección futura, para abordar con seguridad e identidad propia la búsqueda de una calidad de vida superadora de las descompensaciones del mundo social y laboral.

En el Ciclo Orientado se continúan los ejes temáticos del Ciclo Básico como marcos organizadores a partir de los que se secuencian y articulan, de manera espiralada y recurrente, los saberes iniciados en el primer año. Las diversas situaciones motrices desencadenadas desde las configuraciones de movimiento¹⁴⁸, representadas en los ejes temáticos del espacio curricular, se constituyen como escenarios en donde los jóvenes durante el cuarto y quinto año profundizan y diversifican sus experiencias corporales y motrices, por lo que se hace relevante que los docentes de cada escuela participen activamente en la propuesta institucional del espacio curricular. Esto permitirá conocer el desarrollo y avance de cada año para realizar los ajustes pertinentes de manera concensuada.

Los ejes temáticos permiten abordar saberes que incluyan posicionamientos críticos ante los distintos fenómenos de la cultura corporal de la sociedad, también conocer y comprender los fundamentos y procesos que influyen en la constitución de su corporeidad y motricidad, potenciando un manejo autónomo como ciudadanos que portan y crean cultura.

El deporte, las formas gímnicas y las actividades en el ambiente natural, son escenarios en donde se pone en juego la sociomotricidad, a partir de la cual los

¹⁴⁸ Configuraciones de movimiento: expresión utilizada en el Ciclo Básico que hace referencia a saberes ligados a las producciones corporales como los juegos, el deporte, las gimnasias, las actividades en ambientes naturales, las danzas, actividades expresivas y 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.

jóvenes pueden enriquecer su disponibilidad de intervención y resolución en las diversas situaciones motrices en las que intervengan. La construcción de saberes básicos a partir de los cuales seleccionar, organizar y desarrollar actividades gímnicas para mejorar y mantener las condiciones físicas pertinentes a un cuerpo saludable, se articularán con la vivencia de prácticas deportivas con distintas estructuras situacionales en donde se amplíen las posibilidades resolutorias individuales y grupales. Estas experiencias pueden proyectarse hacia ambientes naturales en donde a su vez se continúen construyendo saberes pertinentes al desenvolvimiento en estos entornos, promoviendo activamente su cuidado y preservación, participando en acciones de concientización ambiental.

La Educación Física en el Ciclo Orientado se fortalece como espacio inclusor de la diversidad, permitiendo las relaciones sociales a partir de distintas estrategias pedagógicas que consoliden la identidad y fortalezcan los vínculos interpersonales. Las situaciones motrices de las clases se afianzan como espacios de comunicación, cooperación y participación en donde se construyen las manifestaciones motrices desde las propias posibilidades, cargadas de significado personal y grupal. Esto favorece el disfrute, la afectividad, y la conciencia de saberse actor valorado como sujeto social. En este contexto es importante continuar también con la formación vinculada a la problemática del género como construcción social, considerando a éste como 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.

A partir de lo explicitado en esta Fundamentación, se hace imprescindible la apropiación del Diseño del Ciclo Básico como acción previa, ya que los componentes didácticos fundamentados en éste se continúan desde los mismos marcos teóricos, lo que permite la continuación de la propuesta del espacio de Educación Física a lo largo de los cinco años como un proceso secuenciado. También es fundamental el diálogo permanente entre los docentes que trabajen en los distintos años y/o ciclos, para darle coherencia al espacio en cada institución.

2. Encuadre Didáctico

El Encuadre Didáctico del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria es el que sitúa la construcción del Encuadre Didáctico de la Formación General del Ciclo Orientado, que completa el Bachillerato.

En el encuadre del Ciclo Básico se expresa: “La organización de la enseñanza fundamentada es primordial para diseñar y orientar el proceso interactivo entre el docente, el alumno y el objeto de aprendizaje”. El proceso interactivo requiere por lo tanto en esta propuesta, de intervenciones pedagógicas por parte de los docentes que generen aprendizajes significativos en la construcción de la corporeidad y motricidad de los jóvenes. Podemos decir aquí, que cuando se menciona a la enseñanza, se describe más precisamente al decir de Gary Fenstermacher¹⁴⁹ a la “buena enseñanza”. Este hace referencia a aquella en donde las acciones empleadas son epistemológica y éticamente justificables, a la vez inspiradoras de buenas acciones. Desde el punto de vista de este autor, hablar de didáctica, es poner como objeto de estudio a la enseñanza.

Reflexionar sobre la enseñanza y hacer uso de esa terminología en el Encuadre Didáctico del Ciclo Orientado, nos permite posicionarnos en el campo de la Educación

¹⁴⁹ Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1997) “Enfoques de la Enseñanza”. Amorrortu. Bs As.

Física Escolar ratificando los postulados ya desarrollados en el Encuadre Didáctico del Ciclo Básico. Estos permiten abordar desde lo ético, epistemológico y filosófico la “buena enseñanza”.

Marta Souto también se refiere a la buena enseñanza como “aquella que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos”¹⁵⁰.

El deseo es también tratado por Yves Chevallard¹⁵¹. Según este autor hay objetos de enseñanza que deben establecer relación con el sujeto para ser aprehendidos. Entonces el conocimiento de ese objeto pasa a ser para el sujeto co-nacimiento, es decir el objeto nace en el deseo del sujeto.

La buena enseñanza y el deseo se transforman en nuevos argumentos, para que la propuesta de Educación Física de cada Institución se organice pensando en que los alumnos/as realicen elecciones de distintas “situaciones motrices”¹⁵² de su interés (deseo), siendo abordadas por el docente con distintas estrategias a lo largo del año. Estos deberán brindar una orientación con alternativas de elección de los alumnos, considerando que no se pierda la propuesta del Diseño. Esta modalidad de tratar los saberes va en consonancia con la filosofía de la nueva Escuela Secundaria Rionegrina.

La organización de las clases de Educación Física iniciadas en el Ciclo Básico, se continúa en los dos años del Ciclo Orientado, conformando un proceso de cinco años. En éste se garantiza desde la inclusión y la diversidad, que todos los/as alumnos/as realicen prácticas motrices (seleccionadas por ellos a partir de las alternativas propuestas por el profesor) que respeten el abordaje equilibrado de los tres ejes temáticos iniciados desde el primer año. Esta propuesta, al igual que en el Ciclo Básico, continúa con la organización de los grupos por año y el abordaje de clases mixtas, dejando a criterios pedagógicos institucionales la opción de clases separadas por sexo en los casos que se requiera.

Los planteamientos del Encuadre Didáctico ponen énfasis en el tratamiento significativo de la corporeidad y motricidad humana en el marco de una Educación Física autónoma, integrando la participación activa de los alumnos en la elección de prácticas de su interés en donde profundicen y diversifiquen su experiencias.

2.1. Propósitos

- Favorecer la comprensión de la importancia de la Educación Física para la construcción de la corporeidad y motricidad como base de una cultura de lo corporal.

¹⁵⁰ Souto, M. (1999) "La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal" en A. Camilioni y cols. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Bs.As.

¹⁵¹ Yves Chevallard (1991). "La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado". Ed. Aique. Bs As.

¹⁵² 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 alumnos 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.

- Contribuir a la construcción de actitudes pertinentes de una vida responsable en democracia desde las distintas posibilidades que brindan las configuraciones de movimiento.
- Promover el desarrollo progresivo de la construcción de lo corporal conociendo los fundamentos básicos que permitan una autogestión de la motricidad humana como manifestación de salud, expresión, comunicación y creatividad, en un contexto de respeto y valoración del género.
- Propiciar el desarrollo de estrategias propias de actividad física que disminuyan los riesgos que acarrea el sedentarismo asumiendo una actitud positiva y construyendo saberes significativos, desde las distintas configuraciones de movimiento, potenciando las experiencias interdisciplinarias.
- Contribuir a la diversificación y aplicación de habilidades motoras contextualizadas para dar respuestas significativas a las variadas situaciones motrices que se presentan en las distintas configuraciones de movimiento.
- Proponer espacios de planificación, organización y participación de encuentros intracollegiales e intercollegiales, poniendo en juego las propias motricidades en un ambiente formativo de intercambio social.
- Favorecer el conocimiento, elaboración y práctica de diferentes formas de tomar contacto con la naturaleza, asumiendo una actitud crítica y responsable ante situaciones que tengan efectos negativos sobre el medio ambiente para favorecer su preservación.
- Propiciar la diversificación de las propias posibilidades de movimiento corporal a partir de distintos tipos de ejercitaciones gimnásticas, para su utilización conciente en la realización de actividades físicas.
- Propiciar el desarrollo y análisis de posibilidades de comunicación y contracomunicación motriz, para ampliar las alternativas táctico-estratégicas en los juegos deportivos.
- Brindar escenarios situacionales de participación en juegos deportivos que permitan satisfacer el disfrute lúdico y las necesidades grupales e individuales de movimiento.

2.2. Contenidos/Saberes

En la Formación General del Ciclo Orientado, se continuará con la propuesta de Contenidos/Saberes, la que fuera planteada y fundamentada en el Diseño del Ciclo Básico.

Este espacio curricular propone Contenidos/Saberes, considerándose a estos como objetos de enseñanza que contribuyen a desarrollar construir y ampliar las posibilidades motrices, cognitivas, expresivas y sociales que los jóvenes ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio. Su presencia se considera indispensable, pues se trata de modos de pensar o actuar fundamentales desde el horizonte de las condiciones de la diversidad, igualdad y equidad.

Raúl Gómez¹⁵³ sostiene que los contenidos educativos pueden entenderse actualmente como el conjunto de saberes. Estos son apropiados por los alumnos/as considerándose relevantes para su formación.

Los saberes, refieren a los problemas, temas, preguntas principales del espacio curricular y sus formas distintivas de descubrimiento, razonamiento, expresión, dotadas de significatividad y relevancia para el mundo contemporáneo en el cual los jóvenes se desenvuelven.

Jacky Beillerot¹⁵⁴ considera al Saber como aquello que es adquirido, construido y elaborado por el estudio o la experiencia. El saber esta ligado a la actividad de aprendizaje y se actualiza en situaciones y prácticas. El saber tiene lugar en la acción ya que es una adquisición que se actualiza y se revaloriza en la realización.

Los Saberes pueden utilizarse en contextos diferentes como herramienta para entender y actuar con inventiva, promoviendo el sentido crítico y creativo. Son una condición para la adquisición de otros en proceso de profundización creciente.

Para Raúl Gómez, los saberes comprenden las distintas dimensiones del plano cognitivo, el plano corporal y afectivo, sin diferenciarse en el comportamiento concreto. En este contexto los saberes corporales son saberes que refieren al uso inteligente y emocional del propio cuerpo, en las relaciones con sí mismo y con el ambiente físico y social.

El enfoque tradicional de los contenidos curriculares, plantea la transmisión y acumulación de estos como “conocimientos verdaderos”. La escuela secundaria hoy en cambio, busca la construcción y reconstrucción activa de “saberes válidos socio-culturalmente”, que requieren del acto educativo como ayuda específica. Esto permitirá realizar transposiciones didácticas de los saberes de la cultura física, teniendo en cuenta los paradigmas que encuadran a la Educación Física en esta propuesta.

A partir de lo explicitado sobre Saberes, estos se plantean didácticamente en el presente Diseño como Contenidos/Saberes. Su forma de redacción y expresión responde a los fundamentos desarrollados, por lo que se escriben considerando las particularidades de la disciplina vinculadas al sujeto de aprendizaje y el contexto problemático que le da sentido.

Esta forma de entender y expresar los Contenidos/Saberes permite poner en juego una dimensión superadora de los contenidos tradicionales, con construcciones más integradoras que sean generadoras de propuestas en donde se promueva la construcción y reconstrucción de significados propios desde la corporeidad y motricidad de los jóvenes, en una Educación Física autónoma como espacio formativo.

La propuesta de este Diseño organiza los Contenidos/Saberes en forma integrada superando la división por tipologías (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales), por considerar desde una interpretación didáctico-pedagógica que los mismos se integran significativamente en la construcción y reconstrucción de los saberes.

¹⁵³ Gómez, R. (2004). *La enseñanza de la Educación Física en el nivel Inicial y el primer ciclo de la E.G.B.* Bs. As. Ed. Stadium.

¹⁵⁴ Beillerot, J (1998). *La formación de formadores.* Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.

Los Contenidos/Saberes del Diseño, están expresados con distintos niveles de generalidad, considerando que deben adecuarse a diferentes contextos de la provincia y particularidades temáticas. Deben ser interpretados sin significaciones rígidas, y tienen la intención de ser generadores del análisis y reflexión por parte del docente para su selección y reconstrucción.

Los distintos niveles de abarcabilidad desarrollados en esta propuesta tienen como intención permitir en las instancias de planificación de los docentes, tanto transcripciones como reelaboraciones de acuerdo a las necesidades subjetivas e intersubjetivas de los actores en sus contextos particulares. Estas operaciones didácticas deben seguir considerando el enfoque de “saberes” que sostiene el Diseño, enriqueciendo su significatividad y potencialidad formativa.

Desde lo didáctico esta alternativa de plantear los Contenidos/Saberes facilita superar el trabajo esquemático y aislado de contenidos, desarrollando espacios de aprendizaje en donde lo que se enseña está vinculado a un contexto que le da sentido. Los Contenidos/Saberes se resignifican permanentemente desde las particularidades en la construcción de la corporeidad y motricidad de cada joven.

2.3. Consideraciones metodológicas

Las consideraciones metodológicas en este Ciclo continúan sustentándose en los mismos fundamentos desarrollados en el Ciclo Básico, por lo que es imprescindible retomarlos y adecuarlos a las particularidades que se proponen para estos dos últimos años.

La Educación Física como proceso interactivo entre la relación del docente con los alumnos/as en pos de la construcción y reconstrucción de Contenidos/Saberes, debe considerar un enfoque metodológico coherente con una idea de aprendizaje en donde los alumnos/as mediatizan desde sus estructuras internas toda la gama de relaciones que le brinda el mundo que lo rodea.

Estas mediatizaciones internas interaccionan con el objeto de aprendizaje posibilitando una apropiación significativa de los mismos. En este proceso las acciones del docente no son inocuas sino que por el contrario son las que facilitan u obstaculizan el proceso de aprendizaje.

Las acciones del docente también, de acuerdo a sus características, generan un tipo de apropiación u otro. Por lo tanto un proceso de aprendizaje constructivo requiere de una intervención pedagógica constructiva. En este proceso interactivo el docente con sus decisiones metodológicas es el que genera mayor o menor significatividad en los aprendizajes de sus alumnos/as.

G. Sacristán¹⁵⁵ plantea que “...el método es en realidad una síntesis práctica de opciones tomadas en variables de orden psicológico, didáctico y filosófico...”, por esta razón es relevante conocer los encuadres curriculares al respecto y ser concientes de los fundamentos de nuestra práctica.

La metodología supone una toma de posición frente al proceso de enseñanza-aprendizaje y está vinculada con el “qué enseñar” y el “para qué enseñar”. Un Contenido/Saber enseñado desde enfoques diferentes genera aprendizajes diferentes.

¹⁵⁵ Gimeno Sacristán. (1986) “Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum” . Madrid. Ed. Anaya.

Una Educación Física que piensa en la corporeidad y la motricidad como expresión de la persona humana, en un joven que se mueve, y no en un determinado movimiento, debe buscar alternativas metodológicas que brinden situaciones que posibiliten niveles de aprendizaje significativos que pueda poner en práctica dentro de su cotidianeidad y su entorno. En este contexto es fundamental pensar las opciones de clases mixtas vinculadas también a alternativas metodológicas.

El docente como facilitador y guía debe desarrollar con sus propuestas el “gusto por aprender” en sus alumnos/as, lo que Ausubel¹⁵⁶ llama “una actitud que predisponga al aprendizaje”. Aquí toma relevancia la consideración de la comprensión de lo que se está aprendiendo, potenciando la significatividad, creatividad y producción divergente.

También es relevante en este punto pensar cómo se proponen desarrollar los saberes de este espacio formativo. Aparecen aquí con fuerza las configuraciones de movimiento, como constructos surgidos de la sociedad conformados con sus propias lógicas y estructuras, pero con un alto potencial formativo en su integración articulada en lo educativo. Estas configuraciones tienen un valioso componente motivacional y de interés para los/las alumnos/as por lo que tomarlos como medios formativos resulta una de las estrategias más importantes.

La interacción de las distintas configuraciones de movimiento favorece el abordaje de las dimensiones procedimentales, conceptuales y actitudinales que los distintos saberes de nuestra disciplina poseen. Esto significa que debemos afrontar la práctica integrando estas dimensiones que los Contenidos/Saberes poseen y que nuestras estrategias metodológicas permitirán acentuar en los distintos momentos del proceso de enseñanza.

Las propuestas de enseñanza deben considerar la comprensión de la corporeidad y la motricidad en sus múltiples dimensiones desde una clase como “escenario de conductas motrices” que permita el uso, reflexión y comprensión de las producciones y manifestaciones corporales, motrices, y expresivas.

Las estrategias metodológicas deben favorecer el equilibrio del sentido lúdico con el compromiso y el esfuerzo que la variedad de saberes requiere, desarrollando una autonomía fundamentada y adquirida en una propuesta que proporciona espacios de descubrimiento y asunción de distintos roles, funciones, responsabilidades.

Las situaciones de aprendizajes generadas en las tareas que se plantean en las clases, deben entenderse como contextos problematizadores con sentido y significatividad para quienes se involucran en sus requerimientos, desencadenando ajustes que puedan apoyarse en las estructuras de conocimientos previos, ampliando la posibilidad de transferencias a nuevas situaciones, o como base de nuevas adquisiciones.

Como menciona J. Gimeno Sacristán los modelos metodológicos terminados, no permiten su traslación automática, estos no se pueden copiar ni trasladar esquemáticamente, pero si las dimensiones o principios básicos en los que se apoyan. Esto significa que no existen recetas metodológicas que garanticen el éxito didáctico, pero si existen fundamentos que permiten realizar una selección y elaboración de propuestas metodológicas variadas y adaptables, cuyo único límite a las alternativas,

¹⁵⁶ Ausubel en Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Ed. Morata.

está dado por los marcos filosóficos, psicológicos y pedagógicos en los cuales se sustentan, a los que no hay que descuidar para no generar contradicción en nuestras propuestas. En este sentido las alternativas de clases mixtas ponen en juego una postura pedagógica de las clases de Educación Física, pero además deben considerarse como una problemática didáctica, considerando cómo enseñar en estos contextos a partir de sus propias particularidades, sobre todo culturales.

Para construir estas alternativas necesitamos criterios y principios para utilizarlos de manera flexible y que nos orienten en este proceso. Algunos de los más importantes dentro del encuadre que propone este Diseño Curricular son:

- Conocer, respetar y partir de las estructuras previas de conocimiento del joven.
- Generar niveles de problematización que provoquen lo que Jean Piaget denomina “el conflicto interno” como motor del aprendizaje significativo.
- Dar prioridad al tipo de “pautas abiertas” sobre las cerradas, promoviendo un mayor nivel de inclusión a la heterogeneidad, respetando diversidad de potencialidades y limitaciones de los alumnos/as.
- Acentuar lo que Ruiz Pérez denomina “práctica variable” como factor de desarrollo de competencias motrices plásticas y transferibles, que posibiliten enfrentar y resolver los desafíos indeterminados de las tareas motrices y de la cotidianidad personal.
- Promover espacios de participación creativa, exploración, y transferencia que pongan en juego la intencionalidad práctica de la motricidad de los alumnos/as.
- Propiciar lo que Pierre Parlebas¹⁵⁷ llama “la sociomotricidad” facilitando los aprendizajes sociales y la socialización de los aprendizajes. Da Fonseca propone que socializando el movimiento se adquirirán conocimientos.
- Incentivar a la reflexión de las distintas situaciones vividas y a la comprensión del sentido de la tarea, promoviendo el pensamiento crítico y la autonomía.
- Dar prioridad a situaciones con carácter lúdico, buscando una predisposición subjetiva positiva.
- Vincular las alternativas metodológicas con una adecuada selección de Contenidos/Saberes significativos, entendiéndolos como contextuados con sentido y relevancia para los alumnos/as.
- Poner en juego a los Contenidos/Saberes en contextos situacionales ricos en donde poder manipular didácticamente las variables del entorno problemático que le da sentido prático a la motricidad.

En consonancia con los conceptos y fundamentos planteados, es sustantivo considerar la intervención del docente durante las tareas como parte de las estrategias metodológicas. Las situaciones conflictivas generadoras de procesos de construcción interna de conocimientos, también producen momentos de bloqueo o estancamientos, y es aquí en donde aparece lo que Bruner y Coll denominan niveles de “ayuda contingente”. Estas son las ayudas que el docente realiza en el momento adecuado y al nivel que los alumnos/as lo necesitan, desbloqueando, acompañando y facilitando la continuidad del proceso de construcción (Andamiaje).

Este proceso de “andamiaje” se da en lo que Vigostky llama “Zona de Desarrollo Próximo”, espacio en donde la figura del docente es relevante ya que es el responsable con su acción de enseñanza de hacer transitar al alumno/a/a desde la “Zona de Desarrollo Real” (lo que el/la joven puede hacer por sí solo), hasta la “Zona de Desarrollo Potencial” (lo que el/la joven puede hacer con la ayuda del docente o los

¹⁵⁷ Pierre Parlebas (1989). Perspectivas para una educación física moderna. Málaga. Unisport.

compañeros más capaces). El Profesor con su acción didáctica media y guía en el proceso de construcción significativa de aprendizajes, posibilitando la vinculación de los nuevos saberes con las estructuras de conocimientos que ya posee.

Los fundamentos expresados hasta aquí deben tomarse como orientaciones que permiten adecuar cualquier configuración de movimiento como espacios formativos para el desarrollo de la corporeidad y motricidad de los alumnos/as en la escuela. Esto requiere de una actitud docente que asuma su práctica como un desafío y una búsqueda continua de alternativas didácticas para una Educación Física necesaria para la formación integral de los alumnos/as.

El enfoque metodológico también debe considerarse como un facilitador para que se perciba, por todos los docentes, el potencial de interacción interdisciplinario y multidisciplinario que posee la Educación Física. Esto permitirá el abordaje articulado de temáticas vinculadas a la salud, higiene, alimentación, prevención de adicciones, sexualidad, violencia, conciencia ecológica, ciudadanía democrática responsable, y en general para cualquier objeto de estudio que los docentes de una comunidad crean conveniente presentar a sus alumnos/as para una aprehensión significativa de los mismos.

Como síntesis final el enfoque metodológico de la Educación Física debe facilitar la construcción y reconstrucción de la corporeidad y la motricidad de los alumnos/as, promoviendo “la estimulación de afectividad positiva, de reto a la cognición, de encuentro con los demás, de aceptación reconciliadora con su cuerpo en movimiento, de invitación a dar lo mejor que podemos, de búsqueda de nuestra sonrisa, de curiosidad por lo que puede ser, de sencillamente: Ser Humano.”¹⁵⁸

2.4. Evaluación

La propuesta de Evaluación explicitada en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina, proseguirá desarrollándose bajo los mismos fundamentos en el Ciclo Orientado, permitiendo una coherencia didáctico-pedagógica.

La evaluación como propone J. Sacristán¹⁵⁹ junto con la planificación, la metodología y las relaciones de comunicación, forman parte de un proceso didáctico sistémico en donde se articulan e influyen mutuamente. La coherencia didáctica depende de este carácter sistémico en donde cada una de estas acciones vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje deben estar fundamentadas por los mismos principios filosóficos, psicológicos y pedagógicos.

Las acciones de evaluación, por sus características, son las que permiten realizar una “vigilancia didáctica” del resto de las acciones involucradas en la el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ella va a depender entonces la constante toma de decisiones en función del proceso de aprendizaje de los alumnos/as, la selección, desarrollo y secuencialización de los Contenidos/Saberes, la adecuación de los propósitos, las estrategias metodológicas, en definitiva la propia práctica docente. Augusto Pila Teleña¹⁶⁰ define a la evaluación como “...una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible de los alumnos/as en todos

¹⁵⁸ Rey Ana y Trigo Aza Eugenia. “Motricidad...¿Quién eres? Equipo de investigación “creatividad y motricidad” de la Un. da Coruña. España

¹⁵⁹ Gimeno Sacristán (1986) “Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum” Madrid. Ed. Araya

¹⁶⁰ Augusto Pila Teleña. (1997) *Evaluación deportiva*. Madrid. Pila Teleña

los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden. Señala en que medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados."

La evaluación en Educación Física debe formar parte de su proceso educativo a partir de los distintos momentos de este proceso y de las distintas intenciones de la acción evaluativa. La mayoría de los autores denominan a estas instancias como evaluación Inicial, Formativa y Sumativa.

La evaluación inicial busca determinar el punto de partida desde los distintos aspectos vinculados al grupo, al alumno/a y a su contexto situacional, y sobre todo a lo relacionado con sus saberes motrices. Estos factores van a influir sustantivamente en las primeras proyecciones y toma de decisiones didácticas.

La evaluación formativa como sugiere V. López Pastor¹⁶¹, tiene por finalidad principal mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y sirve para que el alumnado aprenda más y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor. Por decirlo de otro modo, la finalidad no es calificar al alumno/a, sino disponer de información que permita saber como ayudar al alumnado a mejorar y aprender más, y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor.

Esta evaluación que se desarrolla durante el proceso de enseñanza-aprendizaje permite una retroalimentación permanente de la práctica pedagógica a partir de la indagación continua de los avances y retrocesos de los alumnos/as. Esto permite la realización de ajustes en la planificación y en las estrategias didácticas, y dentro de una clase favorece las intervenciones pedagógicas y ayudas pertinentes a las necesidades de los alumnos/as.

E. Ander-Egg¹⁶² resalta que este tipo de evaluación ayuda también a que los alumnos/as sepan de sus progresos y de sus dificultades, de sus capacidades y de sus limitaciones.

La evaluación sumativa se da al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje permitiendo la determinación real del nivel de los logros alcanzados, y posibilita la realización de una síntesis comparativa entre lo inicialmente propuesto y los resultados obtenidos.

Didácticamente la evaluación sumativa se transforma en evaluación inicial de un nuevo proceso, retroalimentando a una práctica continua en donde este instrumento pedagógico se fortalece como componente sistémico de la acción educativa.

En la relación de la evaluación con la acreditación (instancia de validación institucional en donde se califica el nivel de apropiación de saberes), es relevante que el docente maneje con claridad la vinculación de los datos de la evaluación sumativa con los datos de la evaluación formativa, ya que de esta manera se considera la atención a la diversidad y se valora el recorrido del grupo y los alumnos/as durante el proceso vivenciado.

¹⁶¹ 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"*. Bs. As. Ed. Miño y Dávila.

¹⁶² Ezequiel Ander-Egg (1995) *"La Planificación Educativa, Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores"* Bs. As. Magisterio Río de la Plata.

En cuanto al “qué evaluar”, desde esta visión y sosteniendo la necesidad de coherencia entre los Contenidos/Saberes y la metodología, la evaluación debe integrar en su mirada a la conducta motriz asociada a la comprensión corporal, constituyendo una unidad que se encuentra presente en toda experiencia e integrada en las diferentes vivencias personales.

Como lo entiende P. Parlebas¹⁶³ cuando fundamenta a la conducta motriz como organización significativa del comportamiento motor y al comportamiento motor como portador de significación, podemos ver desde este marco que resulta insuficiente considerar movimientos aislados, estereotipados y carentes de significancia, a la hora de evaluar en cualquiera de las instancias mencionadas.

Otro aspecto importante a considerar en este encuadre está referido a los instrumentos y modos de registro y seguimiento en el contexto de la evaluación en Educación Física. La impronta característica de la manifestación de las conductas motrices es la de su inmediatez en aparecer y desaparecer, por lo que a diferencia de la mayoría de las disciplinas no quedan registros de las acciones de los alumnos/as en el proceso de construcción de sus saberes.

Esta realidad marca la necesidad imperiosa de que como docentes manejemos la gama de alternativas didácticas que existen como herramientas de evaluación, seguimiento y registro, que junto con estrategias de instrumentación de las mismas, nos permiten recabar información de manera sistemática y formal para la toma de decisiones pedagógicas pertinentes a lo largo de las prácticas educativas.

Estas acciones nos permitirían contar con datos fehacientes de todo el proceso y no tener que depender solo de un “día de evaluación”, en donde no podemos garantizar que lo observado sea la dimensión real del aprendizaje de los alumnos/as.

En cuanto a “quienes evalúan” durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante considerar que el sistema de evaluación debe permitir la posibilidad de que los alumnos/as participen de forma activa en la valoración de su propio proceso de aprendizaje, obteniendo así una mayor conciencia de sus progresos y una ocasión de asumir sus responsabilidades. Para esto es necesario desarrollar las estrategias que permitan además de la Heteroevaluación (ya caracterizada en la relación docente-alumno/a), la Coevaluación y la Autoevaluación, en donde se les brindan momentos formativos para que la evaluación deje de ser una herramienta exclusiva del docente.

Finalmente, considerando distintas aportaciones bibliográficas, se sintetiza a este enfoque de evaluación como FORMATIVO, FLEXIBLE, PARTICIPATIVO, COMPARTIDO, ÉTICO, CONTINUO, SISTEMÁTICO, SISTÉMICO, FIABLE, INTEGRADOR, RELEVANTE, VIABLE.

¹⁶³ Pierre Parlebas. (2001). *“Léxico de Praxiología Motriz. Juegos, deporte y sociedad”*. Editorial Paidotribo, Barcelona

3. Organización Curricular de los Contenidos/Saberes

Eje organizador

La Educación Física, posibilita construir la motricidad humana como un aspecto constitutivo y cualificador de la propia corporeidad, insertando crítica y reflexivamente a los jóvenes en el campo de la cultura de lo corporal, dotándolo de conductas motrices significativas para afrontar la incertidumbre y la complejidad de una sociedad en permanente cambio, a través de las configuraciones de movimiento socioculturalmente reconocidas.

Ejes temáticos

1. El joven y el juego deportivo
2. El joven y las formas gímnicas
3. El joven y las situaciones motrices en el ambiente natural

Síntesis explicativa

La interpretación didáctica de los ejes temáticos se sostiene al igual que el resto de los componentes en los fundamentos desarrollados al respecto en el Ciclo Básico, lo que permitirá que los Contenidos/Saberes se organicen y aborden con las mismas lógicas propuestas desde el primer año, favoreciendo su secuencia, integración, profundización y diversificación.

Los ejes temáticos organizan los Contenidos/Saberes para una apropiación significativa desde un criterio sociocultural. Este criterio considera la relevancia de las producciones de la cultura física como escenario formativo.

La propuesta de ejes con el criterio sociocultural, se complementa con el criterio psico-pedagógico en donde “la significación para los alumnos/as de los contenidos a aprender, estará dada primordialmente por la relación de los saberes con el conjunto de motivos, expectativas, deseos e intereses, del propio alumno/a, su etapa evolutiva y su contexto cultural específico”¹⁶⁴.

De esta manera el criterio sociocultural se transforma paulatinamente en psicopedagógico a través de las sucesivas operaciones curriculares del docente, que pone en el centro del acto educativo al ser que se mueve, construyendo anudamientos de relevancia que determinan y orientan selectivamente situaciones motrices, formando la urdimbre de la cultura de lo corporal.

Cada eje temático tiene relevancia y sentido en función del eje organizador de la disciplina y permite una adecuada orientación de las prácticas de la Educación Física en la escuela. No deben ser entendidos como compartimentos estancos, sólo están configurados como ejes a manera de guía y análisis. Por el contrario, son necesariamente articulables en función de las realidades corporales y motrices que presenta cada grupo y comunidad escolar. También posibilitan la construcción de objetos de estudio para los trabajos multidisciplinares e interdisciplinares.

¹⁶⁴ Raúl Gómez. (2004) *La enseñanza de la Educación Física en el nivel Inicial y el primer ciclo de la E.G.B.* Bs. As. Ed. Stadium.

Los Contenidos/Saberes como recortes de la cultura, se organizan como configuraciones que representan conjuntos de saberes relevantes en un momento socio-histórico, en donde el proceso de selección y jerarquización, requiere de un accionar docente basado en principios de globalización, espiración y estructuración. Se entiende por estos:

- a) Principio de globalización: supone ante todo, que el aprendizaje no se produce por la suma o acumulación de nuevos conocimientos a los que ya posee la persona que aprende, sino que es el producto del establecimiento de múltiples conexiones y relaciones entre lo nuevo y lo ya sabido, experimentado o vivido. El aprendizaje es, pues, un proceso global del acercamiento del individuo a la realidad que quiere conocer.

Este conocimiento bajo la teoría de la elaboración debe ser presentado para su aprehensión desde lo más general y cercano al adolescente hacia lo más alejado y particular.

- b) Principio de espiración: El concepto de curriculum en espiral (Bruner, 1972), implica continuidad y progresión. Permite dar a la enseñanza de los Contenidos/Saberes fundamentales continuidad a lo largo de las distintas secciones del nivel y a lo largo de los distintos niveles educativos, de forma que los alumnos/as puedan relacionarlos y progresar adecuadamente, retomando cada proceso allí donde quedó anteriormente.

Este principio es especialmente adecuado para facilitar la construcción progresiva de saberes, atendiendo adecuadamente la diversidad del grupo clase. La progresión permite avanzar del conocimiento espontáneo, simple y concreto hacia un conocimiento conceptualizado cada vez más complejo.

El concepto de espiración, que se materializa a través de una organización de Contenidos/Saberes en torno a ejes temáticos, permite vertebrar y dar direccionalidad al desarrollo de todas las cuestiones a abordar. A su vez, posibilita establecer la secuenciación de los Contenidos/Saberes, teniendo en cuenta tanto la complejidad de los mismos y las acciones del alumno/a para su apropiación.

Espiralar implica, por lo tanto, otorgar direccionalidad, gradualidad y secuencia al curriculum. Este principio nos dice que los Contenidos/Saberes son recurrentes y que su recurrencia implica retomar permanentemente la estructura fundamental de cada disciplina en forma significativa.

- c) Principio de estructuración: Captar la estructura de un asunto es entenderlo en una forma que permita a muchas otras cosas realizarse significativamente con él.

Explicitar estructuras es formular los Contenidos/Saberes de manera integradora, involucrando al sujeto de aprendizaje y su contexto de apropiación.

Aprender estructuras es aprender como están relacionadas las cosas. Por lo tanto, es necesario facilitar a los alumnos/as la comprensión de la estructura fundamental de los Contenidos/Saberes a enseñar.

Cuando más fundamental o básica sea la idea que ha aprendido, casi por definición, tanto mayor será su alcance de aplicabilidad a nuevos problemas.

Por último, la comprensión de la estructura fundamental de cualquier materia es un requisito para la aplicabilidad del saber, para hacer que el conocimiento se

refleje en los problemas que uno encuentra fuera o dentro de las aulas: para que una persona esté en condiciones de reconocer la aplicabilidad o inaplicabilidad de una idea a una nueva situación y de aplicar su aprendizaje respectivo, debe tener claramente presente la naturaleza del fenómeno del que se está ocupando.

Los ejes temáticos, por su caracterización, contienen las situaciones motrices en el medio acuático, ya que éstas pueden abordarse en relación a los juegos deportivos, a las formas gímnicas y a las situaciones motrices en el ambiente natural.

Desde estas caracterizaciones los Contenidos/Saberes se organizarán en ejes que contemplan las distintas configuraciones de movimiento pero que ponen de manifiesto una Educación Física autónoma, con acento en la corporeidad y motricidad y que cumple al decir de P. Parlebas con un cambio de paradigma, desplazando de la escena al movimiento para situar en el centro del acto educativo al ser que se mueve.

Caracterización de los Ejes Temáticos

Los tres ejes temáticos se caracterizan desde los mismos fundamentos expuestos en la etapa anterior. Se hace relevante la interpretación de estos enfoques ya que son los que orientan la puesta en juego de los Contenidos/Saberes desde las distintas configuraciones de movimiento.

Las instancias de selección de situaciones motrices por parte de los alumnos en estos dos últimos años (explicitada en el Encuadre Didáctico), deberá permitir la continuación del desarrollo de los distintos ejes de manera equilibrada. Los docentes deberán elaborar estrategias que por un lado orienten a los alumnos en sus elecciones, y por otro, garanticen más allá de éstas, un abordaje de las clases desde el enfoque de Educación Física propuesto.

Eje temático: El joven y el juego deportivo

Se entiende por juego deportivo: “situación motriz de enfrentamiento codificado, denominado juego o deporte por las instancias sociales. Cada juego deportivo se define por un sistema de reglas que determinan su lógica interna”¹⁶⁵

Según P. Parlebas esta definición de juego deportivo distingue dos grandes categorías lúdicas socialmente marcadas: la de los juegos deportivos institucionales y consagrados por la sociedad, y la de los juegos deportivos tradicionales dejados de lado por las instituciones pero de gran potencialidad para abordar situaciones motrices válidas para la construcción de la corporeidad y motricidad.

En este punto es importante reflexionar que la idea de Juego Motor es compatible con este enfoque, por lo cual es importante considerarlo en el Nivel Medio, para los tres ejes temáticos propuestos.

Rescatamos esta construcción por ser también abarcativa y contemplar las definiciones de Johan Huizinga¹⁶⁶ quien destaca la trascendencia cultural del juego en el desarrollo de los pueblos y lo define como una acción libre, sentida como necesaria, capaz de absorber totalmente al jugador. Plantea que el juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una

¹⁶⁵ Pierre Parlebas. (2001). *“Léxico de Praxiología Motriz. Juegos, deporte y sociedad”*. Barcelona Ed. Paidotribo

¹⁶⁶ Huizinga Johan (1972). *Homoludens*. Madrid. Alianza Editorial

regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en si, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real.

Este eje temático permite la posibilidad de crear y recrear juegos a partir de la inventiva de cada grupo escolar en función de las intencionalidades planteadas por cada una de las comunidades educativas.

El deporte como configuración de la Cultura Corporal, se desarrolla en la sociedad, influenciado en gran medida por los medios masivos de comunicación que por distintos tipos de intereses acentúa el Deporte Espectáculo y el Deporte Profesional de alto rendimiento. Esto hace que muchas veces los alumnos/as consideren que esto es el “Deporte Real” y construyen sus subjetividades desde ese imaginario promoviendo actitudes que van desde las de rechazo a las clases de Educación Física por considerar que no le ofrece lo suficiente, a la de autoexclusión por considerarse incapaz de involucrarse en los requerimientos que el percibe de ese mundo deportivo.

Es fundamental considerar también que en la actualidad el Deporte evoluciona permanentemente y que es mucho más de lo que nos imponen los medios de comunicación, es un instrumento de socialización que desde la colaboración y la competición se convierte en catalizador de construcción de cultura. Hoy lo que no ofrecen las estructuras formales organizadas, lo buscan por sí mismo las personas generando permanentemente espacios en donde desarrollarse desde sus corporeidades y motricidades. Ejemplo de esto son desde los “partiditos entre amigos” como espacios informales, al fútbol callejero con un alto contenido de contención social que ya tiene su propio mundial en donde los participantes crean sus reglas y la participación es mixta, los deportes de aventura en la naturaleza que parecen no tener límites en su búsqueda creativa de alternativas motrices, o los deportes urbanos como nueva manifestación de las necesidades de los jóvenes.

Desde estas miradas se hace necesario que la Escuela no esquematice las propuestas deportivas solo a los requerimientos del deporte institucionalizado, sino que además promueva alternativas creativas en donde la participación de los alumnos/as sea el disparador de nuevos espacios de inclusión. En este punto la articulación con los Juegos Motores que evolucionan desde lo aprendido en el Nivel Primario, brindan un escenario de creatividad, modificación, adecuación a las más diversas alternativas, incluso como juegos modificados desde donde construir las bases de los deportes considerados formales.

El aspecto competitivo de las diversas manifestaciones deportivas es un factor de controversia a la hora de considerarlo como espacio formativo. Es cierto que la excesiva competitividad agrava las tensiones, genera alienación, conflictos sociales y violencia, promovidas por el exitismo y la exclusión que las victorias y las derrotas generan. Un deporte formativo que promueva positivamente la distensión, diversión y el desarrollo humano, requiere de la articulación de juego, movimiento y agonismo en donde este último como competición, desafío y lucha, tiende a la superación de uno mismo, de una marca, de obstáculos, poniendo en segundo plano la superación del otro como factor determinante de las situaciones de confrontación con oponentes de juego.

El primer desafío en la escuela secundaria es que los alumnos/as no perciban las clases de Educación Física solamente como clases de deportes formales, y el segundo desafío es poder presentar al deporte como un espacio formativo con una clara intención didáctica que ponga en juego el carácter participativo, inclusor, democrático, liberador, respetuoso de las diferencias, dialógico y autónomo. Es aquí

donde el juego motor adquiriendo la figuración de juego modificado obtiene significatividad y potencialidad didáctica en función de cualificar la motricidad humana.

Es sustantivo pensar PARA QUIÉN, PARA QUÉ Y POR QUÉ enseñar deportes en el Nivel Medio. Instrumentarlo como alternativa no es mágico, tampoco es bueno o malo en si mismo por lo que no hay que considerar que tenga una “asepsia ideológica” en relación a quienes lo instrumentan. Esto requiere pensar en un “deporte de la escuela” y no del “deporte en la escuela” que reproducido de otros ámbitos institucionalizados, hace muy difícil filtrar los aspectos negativos conocidos por todos los docentes de Educación Física.

“El deporte de la escuela” flexibiliza la instrumentalización de éste y a su vez requiere redefinir el planteo tradicional de contenidos para que permitan el desarrollo de conductas motrices como acciones inteligentes antes, durante y después del abordaje de situaciones de juego, integrando lo cognitivo, afectivo y social, o desde lo planteado por Jorge Gómez como la integración de los niveles de las acciones corporales (nivel socio-relacional, instintivo-vital y biológico). Para esto es fundamental aprovechar todas las ventajas formativas que brinda el deporte escolar articulado a las demás configuraciones de movimiento como medio de inclusión social y cultural, en escenarios en donde se desarrollan capacidades coordinativas, condicionales, cognitivas, relacionales, para resolver situaciones motrices con distintas variables espaciales, temporales, instrumentales, vinculares.

Esta mirada desde la idea del deporte de la escuela permite desarrollar la capacidad de resolver problemáticas motrices que se presentan en los mismos, pero también de problemáticas motrices cotidianas. Desarrollar un pensamiento táctico para resolver acciones de ataque y defensa de un juego, pero también resolver “tácticamente” situaciones diarias del joven. Ser cooperativo y solidario para jugar en equipo, pero también serlo en su vida de relación. Poner en juego sus emociones en la alternancia de situaciones favorables y desfavorables de los momentos de juego y aprendizaje, pero también hacerlo en el devenir de la construcción de su futuro como persona humana que trasciende activamente en las indeterminaciones sociales.

Desde este enfoque desarrollado, no es menor pensar en la forma de enseñanza de los Contenidos/Saberes vinculados a las actividades deportivas.

En este punto es sustantivo articular el enfoque metodológico de la Educación Física con las características de estos “escenarios de conducta motrices”. Se propone el empleo de alternativas que rompan con el esquema lineal clásico de “gesto técnico, táctica, juego”, en donde la motricidad es considerada como movimiento mecánico al cual todos deben adaptarse mediante propuestas atomizadas analíticamente.

No se trata de plantear de manera dicotómica si “la técnica si” o “la técnica no”, si se trata de pensar a la técnica como una respuesta adaptativa a las problemáticas diversas que plantean los deportes de manera económica, eficiente, y sobre todo inteligente. Es aquí en donde se articula de manera inseparable a lo “táctico”.

La propuesta del eje promueve el desarrollo de un “pensamiento táctico” y de “la interpretación de la lógica de juego” en el mismo momento en que se aplican y construyen acciones motrices, potencian la significatividad de los aprendizajes y de las transferencias positivas a nuevas situaciones, promoviendo incluso nuevos niveles de apropiación.

El desafío como propone Jean Pierre Famose¹⁶⁷, es pensar en contextos problemáticos para poner en juego procesos plásticos de construcciones socio-cognomotrices, en donde el movimiento tenga un “sentido” situacional dado por las variables del entorno que lo influye.

Para estas alternativas es fundamental contar con la capacidad de analizar la estructura de los deportes a enseñar lo que facilita seleccionar o elaborar situaciones contextualizadas adecuadas para presentar los Contenidos/Saberes seleccionados.

La creación de juegos modificados y de situaciones problemáticas basadas en las situaciones reales de los deportes no deben perder el carácter lúdico, y los profesores deberán pensar como manejar didácticamente estos espacios para que haya intencionalidad educativa y que no sea fruto del azar o la casualidad la aparición de las situaciones de aprendizaje por el solo hecho de plantear juegos.

Antonio Méndez Giménez¹⁶⁸ propone manipular de forma adecuada los parámetros estructurales de los deportes (móvil y materiales, metas, espacios, tiempos, jugadores y reglas) para poder diseñar infinitudes de situaciones y juegos contextuales que planteen problemáticas táctico-técnicas intrínsecas de los mismos y que inciten al discernimiento paulatino de los principios que los rigen y a su comprensión.

Como conclusión se debe considerar que el “deporte escolar” es inclusor y garantizar el derecho de todos los alumnos/as a participar del desafío educativo en escenarios de aprendizajes de conductas motrices sustentados en valores éticos, orientados a la formación del ciudadano y la promoción de hábitos de Vida Saludable.

Eje temático: El joven y las formas gímnicas

La sociedad reconoció y reconoce a la gimnasia como una parte fundamental de la Educación Física, casi podríamos decir como la Educación Física misma. Durante mucho tiempo cuando nuestros alumnos/as se referían a las clases de Educación Física, las llamaban “las clases de gimnasia”¹⁶⁹.

La misma surge hace más de 2400 años como una práctica particular y específica, diferentes a otras que requería de un especialista que poseía conocimientos pedagógicos. Si bien siempre tuvo relación con la medicina nunca se subordinó totalmente a su campo.

Su Historicidad nos dice que este eje temático está socialmente relacionado con la salud y la calidad de vida, sin ser el único por el cual abordar estos temas tan trascendentales para la vida contemporánea. Actualmente se le atribuye importancia en la disminución de los factores de riesgo provocados por el sedentarismo, denominado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como el mal del siglo.

En el presente, el concepto de salud es más amplio, por una parte, debido a la extensión de un concepto abierto y dinámico de la salud que va más allá de la simple ausencia de enfermedad y que se orienta a la promoción de ambientes y estilos de vida saludables (OMS, 1986) y por otra, a una concepción amplia de la actividad física, que no la entiende simplemente como un movimiento corporal realizado con los músculos esqueléticos, sino también como una experiencia personal y una práctica

¹⁶⁷ Jean P. Famose. (1992) “*Aprendizaje Motor y dificultad de la tarea*”. Barcelona. Paidotribo.

¹⁶⁸ A. Méndez Jiménez. (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*. nº 16. Octubre de 1999

¹⁶⁹ Osvaldo Ron(2003) “*La educación física en Argentina y en Brasil*”. La Plata Ediciones al margen

social. De esta manera, las conexiones posibles entre la actividad física y la salud van más allá de la dimensión biologicista dominante que impera, en muchos casos, en nuestra profesión (Devís, 2000).

También se le atribuye socialmente a la gimnasia, valores tales como expresión, comunicación, estética y hábitos, pero estos valores también pueden ser abordados desde otros ejes temáticos.

Según el Profesor Mariano Giradles (2005)¹⁷⁰ gimnasia es un nombre convencional que usamos los especialistas para describir a un conjunto de técnicas de distinta procedencia. Ellas son tan distintas como diferentes son las concepciones sobre actividades físicas, que prevalecen en cada una de las épocas y sociedades. La gimnasia, en el marco de las pedagogías corporales es considerada un contenido de la Educación Física, que contempla los vértices psicomotrices de la acción motriz.

La gimnasia excede histórica y socioculturalmente a las gimnasias con formas deportivas y subsidiarias de otras configuraciones de movimiento. Tampoco se limita al trabajo de las capacidades condicionales, sino que abre sus posibilidades a lo coordinativo, lo expresivo, lo comunicativo, a las vivencias lúdicas y placenteras.

Desde la perspectiva de Educación Física que venimos desarrollando, las formas gímnicas con los recaudos pedagógicos necesarios, pueden contribuir a la construcción de una relación inteligente del joven con su propia corporeidad y motricidad.

Con la expresión “Formas Gímnicas”, este eje temático quiere enfatizar la construcción del conjunto de técnicas, ejercicios y movimientos para utilizar en la clase de Educación Física, que respondan a mejorar la vivencia de la corporeidad y motricidad humana. También brindar una gama variada y amplia de experiencias de movimiento en donde se relacionen los mismos con objetos y otras personas que pueblan la realidad de los jóvenes.

En este Eje temático, con la denominación formas gímnicas, se pretende contener tanto a una gimnasia específica que puede ser conocida, combinada entre las distintas formas existentes, y en su máxima expresión, la creación de una nuevas formas. Es el docente y su grupo de alumnos/as los que encontraran las formas más significativas y relevantes de practicar gimnasia, aprovechando las construcciones que la humanidad ha acumulado históricamente y que se constituyen como parte del capital cultural del campo de la Educación Física.

Siempre teniendo en cuenta que el enfoque de Educación Física autónoma que se propone debe “filtrar pedagógicamente” las construcciones culturales de la gimnasia en el medio social, evitando la incorporación de formas gímnicas en la escuela sin un sentido formativo.

La proliferación de distintas formas y técnicas gimnásticas son cada vez más frecuentes, se cruzan, yuxtaponen y afloran de forma abigarrada. Esta realidad debe ser vista bajo el prisma de la complejidad, tomando la Educación Física escolar lo más significativo de las mismas, para la construcción de la corporeidad y motricidad.

Pensar en las formas gímnicas como pedagogía corporal es considerar el tratamiento de conductas filogenéticas y ontogenéticas. A partir de ellas los docentes diseñarán tareas motoras que apunten a comprender, por parte del adolescente, la complejidad de la corporeidad humana, acceder a los objetos culturales, a técnicas de movimiento,

¹⁷⁰ Guiraldes, Mariano. (2005) “Gimnasia, el futuro anterior”. . Bs. As. Ed. Stadium

y a una cultura de lo corporal que pueda ayudar a dar respuesta a las distintas problemáticas a las que se enfrenta cotidianamente.

Las formas gímnicas planteadas con sistematicidad, constituyen un medio para el desarrollo orgánico-funcional y lo corporal-postural, sin dejar de considerar a estos aspectos desde la corporeidad y motricidad del joven, superando las miradas biológicas-mecanicistas.

La imagen corporal, que como sostiene Jean Le Boulch (1985)¹⁷¹, expresa la intuición que se tiene del cuerpo en movimiento, en relación al espacio, tiempo, objetos y sujetos que pueblan las diferentes realidades a las que se enfrentan los jóvenes a través de variadas tareas motoras, también es pertinente abordarla desde esta configuración de movimiento.

Las formas gímnicas como parte relevante de la Educación Física escolar debe redimensionarse y pensarse como un medio educativo con mucha potencialidad por lo cual es fundamental generar propuestas atractivas, con situaciones variadas y creativas en donde se promueva motivación, valorización y compromiso. Poner en juego los Contenidos/Saberes de este eje con la utilización de materiales y escenarios diversos, abren un desafío didáctico-pedagógico amplio en posibilidades para los docentes y un espacio de posibilidades para los alumnos/as.

Eje temático: El joven y las situaciones motrices en el ambiente natural

Las prácticas de situaciones motrices¹⁷² en el medio natural, promueven saberes corporales adquiridos en contacto con la naturaleza, considerados socialmente significativos.

Existen distintas posiciones epistemológicas, ideológicas y pedagógicas (muchas subsisten por tradición o reproductivismo acrítico), desde las que se pretende definir el rol que debe cumplir la Educación Física en su tarea educativa orientada y vinculada con el ambiente natural.

El concepto tradicional de “vida en la naturaleza” que los docentes han hecho habitual en su desempeño profesional, ha evolucionado a partir de los avances de los enfoques de la sociedad respecto a los conceptos de ecología, medio ambiente y naturaleza. La inclusión de la configuración de movimiento de este eje en la propuesta curricular, considera la idea de ambiente natural como escenario en donde el ser humano es protagonista del espacio que lo rodea y lo contiene, es decir en aquel que esta inmerso, interactuando responsablemente y manteniendo el equilibrio.

La propuesta de este eje temático, pone en juego la corporeidad y motricidad en la construcción de saberes relevantes para el desenvolvimiento en el medio ambiente, descubriendo y redescubriendo el entorno natural, y a su vez tomando conciencia sobre su cuidado y preservación.

A partir de estas miradas, se pasa de una lógica disciplinar tradicional, donde el centro del proceso de enseñanza lo ocupa el contenido, a otra forma de organización, según la cual los alumnos/as son el centro de dicho proceso en su relación con el medio

¹⁷¹ Le Boulch Jean. (1985) “Hacia una ciencia del Movimiento Humano”. Bs. As. Ed. Paidós

¹⁷² 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.

natural a su alcance, afrontando en forma grupal y cooperativa la vinculación con el mismo.

Las experiencias formativas relacionadas a este eje, comienzan desde el inicio de la gestión de las actividades propias del espacio, asignándose un rol activo a los jóvenes en la planificación, organización, implementación y evaluación de las mismas.

Cobra especial significación en estas experiencias promover la toma de conciencia en los jóvenes del vínculo que establecen con el medio natural, propiciando el contacto, el disfrute, la valoración y el cuidado del mismo, junto con el aprendizaje de las técnicas necesarias para desenvolverse en él.

Es necesario darse cuenta que las técnicas necesarias para desenvolverse en ambientes naturales no tienen una finalidad en sí mismas, sino que se ubican como Contenidos/Saberes para llegar al crecimiento del joven en una relación dinámica y armónica con el entorno natural.

En las situaciones motrices en el ambiente natural se debe tener conciencia de las particularidades de los componentes existentes en la naturaleza para proceder de forma conciente, evitando que la incertidumbre, siempre asociada a este medio, se traduzca en situaciones de riesgo real para los participantes. En este sentido las acciones de prevención adquieren un papel importante a la hora de planificar y llevar a cabo las distintas experiencias para garantizar, en un marco seguro, una vivencia placentera y satisfactoria para los alumnos/as.

La propuesta que se elabore y se desarrolle en cada institución, debe considerar alternativas que tiendan a promover diálogos con los saberes de distintos espacios curriculares, en un planteo interdisciplinario donde los Contenidos/Saberes y las actividades en la naturaleza se articulen con las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales, la Tecnología, etc.

Las temáticas referidas a la ecología y el cuidado del medio ambiente, la convivencia grupal, la organización cooperativa, etc., favorecerán la adquisición de aprendizajes significativos en el medio natural desde un enfoque globalizador que contribuya a la formación integral de los alumnos/as.

Los Saberes construidos deben generar el deseo y la intención de ser una persona activa, preparada para analizar y ejercer un rol como ciudadano autónomo para determinar acciones dentro del contexto de la realidad social que le toca vivir y en particular en relación al ambiente.

Cuadros de Contenidos/Saberes

Eje temático	4° Año Núcleos temáticos / Contenidos / Saberes	5° Año Núcleos temáticos / Contenidos / Saberes
El joven y el juego deportivo	Los juegos deportivos	Los juegos deportivos
	Práctica y valoración del placer y el esfuerzo en juegos deportivos.	Práctica y valoración del placer y el esfuerzo en juegos deportivos.
	Elección y práctica de Juegos deportivos con características distintas.	Elección y práctica de Juegos deportivos con características distintas.
	Participación y organización de campeonatos deportivos de la escuela.	Participación y organización de campeonatos deportivos de la escuela.
	Promoción y organización de los juegos tradicionales y autóctonos.	Promoción y organización de los juegos tradicionales y autóctonos.
	Construcción de una visión crítica ante el fenómeno deportivo a nivel social.	Construcción de una visión crítica ante la violencia en el deporte.
	Creación de juegos deportivos desde los propios intereses.	Creación de juegos deportivos desde los propios intereses.
	Los parámetros configuradores de los juegos deportivos	Los parámetros configuradores de los juegos deportivos
	Análisis y uso de la regla en la resolución individual y grupal de los juegos deportivos.	Análisis y uso de la regla en la resolución individual y grupal de los juegos deportivos.
	Interpretación, diferenciación y profundización de las lógicas de las acciones motrices en relación a las problemáticas de los juegos deportivos.	Interpretación, diferenciación y profundización de las lógicas de las acciones motrices en relación a las problemáticas de los juegos deportivos.
	Conocer y diferenciar sistemas tácticos de ataque y defensa en los juegos deportivos	Conocer y diferenciar sistemas tácticos de ataque y defensa en los juegos deportivos
	Selección de los sistemas tácticos en función a las habilidades individuales y grupales.	Selección de los sistemas tácticos en función a las habilidades individuales y grupales.
	Práctica y selección de puestos específicos en los diferentes sistemas tácticos de acuerdo a las características individuales.	Práctica y selección de puestos específicos en los diferentes sistemas tácticos de acuerdo a las características individuales.
	Profundización y diversificación de las técnicas deportivas como respuestas plásticas a los requerimientos indeterminados de los juegos.	Profundización y diversificación de las técnicas deportivas como respuestas plásticas a los requerimientos indeterminados de los juegos.
	Las capacidades motoras en los juegos deportivos	Las capacidades motoras en los juegos deportivos
	Mejora, comprensión y valoración de las propias capacidades condicionales y	Mejora, comprensión y valoración de las propias capacidades condicionales y

	coordinativas ante los requerimientos de los juegos deportivos. Análisis e interpretación de experiencias, sensaciones, percepciones e informaciones generales que contribuyan al conocimiento del propio cuerpo y de sus capacidades de movimiento, expresión y comunicación. La convivencia democrática en los juegos deportivos Solidaridad, el respeto y el comportamiento ético en los juegos deportivos. Observación, debate y análisis de actitudes y comportamientos en el contexto de la práctica lúdica y deportiva.	coordinativas ante los requerimientos de los juegos deportivos. Análisis e interpretación de experiencias, sensaciones, percepciones e informaciones generales que contribuyan al conocimiento del propio cuerpo y de sus capacidades de movimiento, expresión y comunicación. La convivencia democrática en los juegos deportivos Solidaridad, el respeto y el comportamiento ético en los juegos deportivos. Observación, debate y análisis de actitudes y comportamientos en el contexto de la práctica lúdica y deportiva.

Eje temático	4º Año Núcleos temáticos / Contenidos	5º Año Núcleos temáticos / Contenidos
El joven y las formas gímnicas	Las capacidades motoras y la constitución corporal y motriz Importancia y práctica del desarrollo conciente de las capacidades motoras en la constitución de un cuerpo saludable. Planificación y práctica conciente de la intensidad, el volumen, la frecuencia y la duración de las capacidades condicionales en situaciones de resistencia, fuerza, velocidad y movilidad/flexibilidad en la constitución de la corporeidad. Identificación y reflexión de diversos ejercicios gimnásticos. Su relación con las capacidades motrices en la constitución corporal saludable Práctica conciente y diversificación de acciones motrices gimnásticas vinculadas a las capacidades coordinativas en la constitución de la corporeidad. Planificación y ejecución de ejercicios gimnásticos en función de los datos corporales propios. Planificación y ejecución de ejercicios gimnásticos para la entrada en calor y finalización de las actividades físicas. Hábito de realización conciente de ejercicios gimnásticos para la entrada en calor y finalización de las actividades físicas. Entrenamiento conciente de las capacidades motoras en la constitución de un estilo de vida saludable, Valorización de la práctica autónoma y continua de ejercicios gimnásticos en un estilo de vida saludable. Autovaloración del esfuerzo en ejercicios gimnásticos desde las propias posibilidades corporales. Valorización de la práctica continua y autónoma de ejercicios gimnásticos. Valorización de la propia imagen corporal en función de un cuerpo saludable.	Las capacidades motoras y la constitución corporal y motriz Importancia y práctica del desarrollo conciente de las capacidades motoras en la constitución de un cuerpo saludable. Planificación y práctica conciente de la intensidad, el volumen, la frecuencia y la duración de las capacidades condicionales en situaciones de resistencia, fuerza, velocidad y movilidad/flexibilidad en la constitución de la corporeidad. Identificación y reflexión de diversos ejercicios gimnásticos. Su relación con las capacidades motrices en la constitución corporal saludable Práctica conciente y diversificación de acciones motrices gimnásticas vinculadas a las capacidades coordinativas en la constitución de la corporeidad. Planificación y ejecución de ejercicios gimnásticos en función de los datos corporales propios Planificación y ejecución de ejercicios gimnásticos para la entrada en calor y finalización de las actividades físicas. Hábito de realización conciente de ejercicios gimnásticos para la entrada en calor y finalización de las actividades físicas. Entrenamiento conciente de las capacidades motoras en la constitución de un estilo de vida saludable. Valorización de la práctica autónoma y continua de ejercicios gimnásticos en un estilo de vida saludable. Autovaloración del esfuerzo en ejercicios gimnásticos desde las propias posibilidades corporales. Valorización de la práctica continua y autónoma de ejercicios gimnásticos Valorización de la propia imagen corporal en función de un cuerpo saludable.

Eje temático	4° Año Núcleos temáticos / Contenidos	5° Año Núcleos temáticos / Contenidos
El joven y las formas gímnicas	La conciencia corporal Práctica conciente de formas gimnásticas que ayuden a identificar y compensar desajustes posturales y el tono muscular de los cambios corporales. Expresividad del propio movimiento desde las formas gímnicas. Sus posibilidades de configuración con objetos y música. Las habilidades motrices gimnásticas Organización grupal y/o individual de combinaciones variadas de habilidades deportivas gimnásticas con música y objetos. Profundización y diversificación de habilidades deportivas gimnásticas en la formación motriz. Reconocimiento de los propios cambios corporales y su vinculación con la actividad física saludable. Prevención, cuidado y seguridad del cuerpo propio y de los otros en la ejecución de habilidades deportivas gimnásticas.	La conciencia corporal Práctica conciente de formas gimnásticas que ayuden a identificar y compensar desajustes posturales y el tono muscular de los cambios corporales. Expresividad del propio movimiento desde las formas gímnicas. Sus posibilidades de configuración con objetos y música. Las habilidades motrices gimnásticas Organización grupal y/o individual de combinaciones variadas de habilidades deportivas gimnásticas con música y objetos. Profundización y diversificación de habilidades deportivas gimnásticas en la formación motriz. Reconocimiento de los propios cambios corporales y su vinculación con la actividad física saludable. Prevención, cuidado y seguridad del cuerpo propio y de los otros en la ejecución de habilidades deportivas gimnásticas.

Eje temático	4º AÑO Núcleos temáticos / Contenidos / Saberes	5º AÑO Núcleos temáticos / Contenidos / Saberes
El joven y las situaciones motrices en el ambiente natural	Cuidado del ambiente natural Colaboración en acciones que ayuden a la concientización de la preservación del ambiente con instituciones locales y/o regionales. Organización de actividades físicas de interacción con el ambiente natural. Conciencia del impacto humano sobre el medio natural en distintas actividades motrices. Las técnicas de desenvolvimiento Práctica y selección de nudos y amarres según el contexto de aplicación. Conocimientos, lectura y uso de mapas. Construcción de refugios ocasionales en función de las circunstancias climáticas. Prácticas ludomotrices en el ambiente natural Organización y gestión de prácticas ludomotrices, su relación con la vida activa y saludable en el ambiente natural. Práctica y organización de actividades expresivas, recreativas, cooperativas, de exploración y descubrimiento en contacto con el ambiente natural. Prácticas deportivas en contacto con el medio natural: carreras campo travesía, carreras de orientación, travesías. Organización y práctica de distintas modalidades de campamentos, su relación con el tiempo de duración, los propósitos y las instalaciones. Convivencia democrática en el ambiente natural Valoración y respeto de funciones, roles de las distintas prácticas motrices. Acuerdos de normas de convivencia, distribución de tareas.	Cuidado del ambiente natural Colaboración en acciones que ayuden a la concientización de la preservación del ambiente con instituciones locales y/o regionales. Organización de actividades físicas de interacción con el ambiente natural. Conciencia del impacto humano sobre el medio natural en distintas actividades motrices. Las técnicas de desenvolvimiento Selección y utilización de puentes, tirolesas, rapel, top-rop, de acuerdo al entorno. Conocimiento y manejo de la orientación por instrumento satelital. Construcción de refugios ocasionales en función de las circunstancias climáticas. Prácticas ludomotrices en el ambiente natural Organización y gestión de prácticas ludomotrices, su relación con la vida activa y saludable en el ambiente natural. Práctica y organización de actividades expresivas, recreativas, cooperativas, de exploración y descubrimiento en contacto con el ambiente natural. Prácticas deportivas en contacto con el medio natural: carreras campo travesía, carreras de orientación, travesías. Organización y práctica de distintas modalidades de campamentos, su relación con el tiempo de duración, los propósitos y las instalaciones. Convivencia democrática en el ambiente natural Valoración y respeto de funciones, roles de las distintas prácticas motrices. Acuerdos de normas de convivencia, distribución de tareas.

	Valoración de actitudes solidarias y respetuosas de las tareas compartidas.	Valoración de actitudes solidarias y respetuosas de las tareas compartidas.
	Aceptación de la diversidad y actitud crítica frente a la discriminación.	Aceptación de la diversidad y actitud crítica frente a la discriminación.

Lineamientos de Acreditación - Cuarto Año

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:

- Evidenciar autonomía en manifestaciones de la cultura física como un espacio de mejora de la calidad de vida, desde las distintas configuraciones de movimiento.
- Organizar y participar colaborativamente en proyectos que involucren a las distintas configuraciones de movimiento en instancias intergrupales e intercolegiales asumiendo distintos roles.
- Evidenciar una visión crítica del fenómeno deportivo en toda su dimensión como construcción social y cultural.
- Ajustar y especificar a las posibilidades personales los distintos roles y subroles motrices y estratégicos para favorecer una participación en los juegos deportivos practicados.
- Profundizar y precisar posibilidades de actuación técnica individual para la resolución fluida de lo juegos deportivos practicados.
- Interpretar y enunciar soluciones tácticas para las acciones individuales y colectivas requeridas en los contextos situacionales de los juegos deportivos practicados.
- Conocer datos y medidas corporales para la administración de una vida activa y saludable, en distintas situaciones motrices.
- Aplicar distintos ejercicios gimnásticos tomando en cuenta los datos y medidas corporales valorando sus propias posibilidades y mejoras orgánicas-funcionales.
- Comprender, verbalizar y ejecutar situaciones motrices que involucren el conocimiento de técnicas gimnásticas para una mejor postura corporal.
- Crear cadenas combinadas de destrezas motoras con y sin objeto en función de la propia motricidad, teniendo en cuenta el sentido estético, expresivo y comunicativo de la gestualidad corporal.
- Enriquecer y seleccionar acciones motrices vinculadas a las técnicas de desenvolvimiento en el ámbito natural adecuándolas a las variables del entorno.

- Organizar colaborativamente actividades en contacto directo con el ambiente natural que posibiliten la articulación con otros espacios curriculares.

Lineamientos de Acreditación - Quinto Año

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 impliquen:

- Evidenciar autonomía en manifestaciones de la cultura física como un espacio de mejora de la calidad de vida, desde las distintas configuraciones de movimiento.
- Organizar y participar colaborativamente en proyectos que involucren a las distintas configuraciones de movimiento en instancias intergrupales e intercolegiales asumiendo distintos roles.
- Reflexionar en forma crítica sobre los beneficios del deporte para el mejoramiento de la calidad de vida, superando los aspectos negativos de este como producto de consumismo.
- Ajustar y especificar a las posibilidades personales los distintos roles y subroles motrices y estratégicos para favorecer una participación en los juegos deportivos practicados.
- Profundizar y precisar posibilidades de actuación técnica individual para la resolución fluida de los juegos deportivos practicados.
- Interpretar y enunciar soluciones tácticas para las acciones individuales y colectivas requeridas en los contextos situacionales de los juegos deportivos practicados.
- Participar crítica y reflexivamente en el diseño de ejercicios gimnásticos, evidenciando conocimiento de parámetros de carga en función de las propias posibilidades corporales y la del grupo de clase.
- Comprender, verbalizar y ejecutar situaciones motrices que involucren el conocimiento de técnicas gimnásticas para una mejor postura corporal.
- Crear cadenas combinadas de destrezas motoras con y sin objeto en función de la propia motricidad, teniendo en cuenta el sentido estético, expresivo y comunicativo de la gestualidad corporal.
- Enriquecer y seleccionar acciones motrices vinculadas a las técnicas de desenvolvimiento en ámbito natural adecuándolas a las variables del entorno.
- Organizar colaborativamente actividades en contacto directo con el ambiente natural que posibiliten la articulación con otros espacios curriculares.
- Participar activamente en experiencias de concientización sobre el cuidado del ambiente conjuntamente con organizaciones dedicadas a esta problemática.

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, Nº 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.
- Blázquez Sánchez, D. (1986). *"Iniciación a los deportes de equipo"*. Barcelona. Ed. Martínez 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 Genera 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. Paidos
- Dr. Lopez Rodríguez Alejandro, "¿ES LA EDUCACIÓN FÍSICA UNA CIENCIA?" Artículo Publicado en <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - Nº 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

Gómez, Jorge. (2005) "*Módulo 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, 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.

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: dissemination, 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

Pero 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

Física

1. Fundamentación

Desde hace varios años la UNESCO ha considerado primordial que para obtener una educación para el *desarrollo sostenible*¹⁷³ hay que mejorar y mantener una educación básica y superior, donde la enseñanza de las Ciencias en general y la Física en particular se adecuen a tal fin.

La sostenibilidad, como *“la idea central unificadora más necesaria en este momento de la historia de la humanidad”* (Bybee, 1991), aparece por el análisis de la situación del mundo, que puede describirse como *“emergencia planetaria”*; una situación insostenible que amenaza gravemente el futuro de la humanidad.

“Las consecuencias del concepto de desarrollo sostenible para la enseñanza de las ciencias son de gran importancia dado que promueve que la información sea necesaria y útil, facilitando que la población pueda conocer las posibilidades y oportunidades que la ciencia aporta para una mejor calidad de vida” (Riquarts, 1987; Nachtigal, 1988). Este planteamiento incluye que *“(...) la presión de los grupos de poder no conduzcan al abuso del conocimiento científico”* (Saez, Riquarts, 1996)

Es un fundamento del Diseño Curricular de Física del Ciclo Básico *“(...) que la educación en general y las Ciencias Naturales en particular, otorguen herramientas específicas para que los jóvenes se formen como ciudadanos críticos y reflexivos. Asimismo, el conocimiento científico servirá, entre otras cosas, para cuestionar, interpretar, comunicar o decidir sobre los avances científicos y tecnológicos de este mundo complejo y cambiante que los rodea.”*

Es necesario considerar, además, lo expresado por el Director General de la UNESCO en la conferencia mundial de Bonn *“Los docentes son la piedra angular de la educación para el desarrollo sostenible (...) Pero no se trata de una educación cualquiera. Se trata de aprender con miras al cambio y de aprender a cambiar. En particular, se trata de los procesos y contenidos de la educación que nos ayudarán a convivir de una manera sostenible.”* (Matsuura, Unesco, 2009).

Por lo afirmado, esta propuesta mantiene una enseñanza de las Ciencias orientada a una **alfabetización científica para todos**, es decir, desarrollar las habilidades del pensamiento en los estudiantes para que sean ciudadanos comprometidos crítica y responsablemente. Una alfabetización científica que ayude a concientizar acerca de las problemáticas ambientales que se presentan en el mundo de hoy, por ejemplo: el efecto invernadero y/o el calentamiento global, el agotamiento de los recursos energéticos no renovables y la mala utilización de los recursos naturales, entre otras.

Por esto es necesario que en la educación, y en el tronco común, se sostenga una *“alfabetización científica tanto personal, como social y cultural, (...) el abuso de la ciencia debe ponerse de manifiesto, porque los estudiantes deben ser educados para*

¹⁷³ Esta situación cobra aún más relevancia frente a la situación de “emergencia planetaria” alertada en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo, realizada en Río de Janeiro en 1992. Esta conferencia condujo a Naciones Unidas a declarar la Década de la Educación para un futuro Sostenible, para el período 2005-2014. (Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencias Naturales y la Matemática, (2007), *“Informe Final”*, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Buenos Aires).

*labrar su propio camino en el mundo moderno del trabajo y en su vida cotidiana, para lo cual deben ser ciudadanos 'científicamente' informados.*¹⁷⁴

Se ha argumentado en el Diseño Curricular del Ciclo Básico, en el espacio curricular de Física, que la enseñanza de la ciencia debe ser relevante para el estudiante y debe propiciar la formación de personas que puedan interpretar y entender los avances científicos y tecnológicos. Por esta razón, es necesario continuar con la formación, en esta última etapa, acorde a los fines de la *alfabetización científica*.

La presencia del espacio curricular de Física del tronco común en la escuela secundaria, servirá para brindar a los estudiantes un panorama de la Física actual, sus aplicaciones a campos diversos y algunas de sus vinculaciones con la tecnología cotidiana. Se trata de ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de las complejas relaciones de ciencia y sociedad, considerando, fundamentalmente, a la ciencia como cultura de nuestro país. (Vilches, 2001)

Pensar en una Física rígida y estable, centrada exclusivamente en los conceptos tradicionales, produce en los jóvenes poco interés por adquirir o profundizar saberes. Contextualizar la educación en ciencia, a partir de problemas relacionados con la vida cotidiana, permite interpretar desde otra perspectiva a los fenómenos naturales y sus posibles cambios desde el punto de vista social, económico y cultural. Es decir, empezar a relacionar los conocimientos de la Física con el mundo natural y, de esta manera, concientizar sobre la necesidad del cuidado del ambiente, pensando no sólo el aquí y ahora, sino también en las generaciones futuras; teniendo en cuenta que una de las funciones de la escuela es *“Educar para la construcción de una ciudadanía activa y plena, la que implica educar para el protagonismo comunitario como también educar para la construcción de un nuevo orden-ambiental”*. (Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro, 2007)

Manteniendo este marco de referencia, en el Diseño Curricular del tronco común del Ciclo Orientado, se plantea una enseñanza de la Física relacionada con los problemas ambientales actuales y futuros, teniendo en cuenta una educación para el *Desarrollo sostenible*¹⁷⁵. Cuando hablamos de educación para el desarrollo sostenible nos referimos a la educación como una herramienta para lograr la sostenibilidad, es decir, para despertar conciencia sobre las problemáticas del mundo actual. Para iniciar este camino, es necesario, por un lado, pensar en planes que valoricen el comportamiento frente al ambiente y todas las problemáticas relacionadas al mismo, y, por el otro, mejorar la educación básica¹⁷⁶, elaborando estrategias de enseñanza que permitan desarrollar valores que orienten a la sostenibilidad.

Como ya se afirmó y fundamentó, la enseñanza de la ciencia en forma tradicional no favorece el desarrollo de una educación sostenible. Si bien algunos docentes sostienen que introducir una mirada global, desde una perspectiva compleja, diversifica el saber y no permite el estudio del **contenido específico**. Sin embargo, no se trata de simplificar o sacar contenidos, sino de modificar el enfoque de la

¹⁷⁴ Power, C., (1990). *“Policy Issues in Science Education: an international Perspective”*, en Jenkins. E., (ed). *Policy Issues and School Science Education*. Leeds: Centre for Studies in Science and mathematics Education, Leeds University . Citado por Saez, M.J., Riquarts,K., (1996), *“El Desarrollo Sostenible y el futuro de la enseñanza de las ciencias”*, Rev. Enseñanza de la Ciencia, 14 (2), 175-182

¹⁷⁵ *“Desarrollo sostenible es aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades”* (encuentro de Río de Janeiro, 1987, CMMAD)

¹⁷⁶ Declaraciones realizadas en Río de Janeiro, Medio ambiente y desarrollo. (1992)

enseñanza. Los educadores tenemos la responsabilidad de incluir en nuestras prácticas estrategias que ayuden a la construcción de un clima de implicancia ciudadana, para favorecer, de esa manera, la educación del desarrollo sostenible.

En el prólogo: *“La educación o la utopía necesaria”*, se señala que: *“Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (...), como una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio del desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.”* (Delors, 1996)

Es indispensable que la educación ayude a contemplar los problemas ambientales y que genere en los estudiantes las ganas de participar socialmente de una manera responsable y crítica. Es necesario tener: *“Un proyecto que oriente la actividad personal y colectiva en una perspectiva sostenible, que respete y que potencie la riqueza que representa tanto la diversidad biológica como la cultural, y que favorezca su disfrute”*. (Vilches, A., y otros, 2006)

Este Diseño Curricular se propone construir saberes¹⁷⁷ de la Física necesarios para consolidar la *alfabetización científica* que se inició en años anteriores y así poder interpretar, con mayor complejidad, los fenómenos del mundo que nos rodea, no sólo en busca de calidad ambiental sino también de la equidad y la justicia social, afianzando criterios y valores que es preciso considerar en este nivel de formación. Se amplía la mirada del fenómeno desde una perspectiva más compleja, permitiendo, a la vez, desarrollar propuestas de enseñanza y de aprendizaje interdisciplinarias.

“El saber planteado de esta forma es un instrumento a construir. Ya no es visto como algo acabado, cerrado, e incluso atemporal que la escuela debe sólo dar, sino que se constituye como un proceso de construcción dialéctica, de búsqueda, de avances y retrocesos, que compromete activamente a todos los que participan en su elaboración, sin que esto implique dejar de lado el saber acumulado y socialmente válido que debe ser conocido y compartido por todos los sujetos”. (Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro, 2007)

Esto no significa enseñar contenidos elevados para iniciar la formación de científicos. Se trata de construir conciencia ciudadana, por medio de un conocimiento más específico, que ayude a los jóvenes a dar una opinión científica sobre los problemas ambientales de su entorno.

¹⁷⁷ Saberes considerados como actividad cognitiva, es la relación que hay entre el sujeto y el conocimiento. Se construyen desde las subjetividades de cada uno.

2. Encuadre Didáctico

2.1. La Física en el Tronco Común del Ciclo Orientado

Este espacio curricular trata de mantener el propósito de desarrollar *una alfabetización científica*, que estimule la apropiación de conocimientos para la concientización sobre el mundo y sus problemáticas, fortaleciendo, de esta manera, una educación para el *desarrollo sostenible*. Que permita, asimismo, la construcción social del conocimiento respetando a cada sujeto, con sus propias subjetividades. *“El desafío actual, entonces, es lograr un verdadero reconocimiento de los saberes propios de los distintos grupos sociales, de modo que la escuela sea una verdadera comunidad democrática y plural en lo cultural. En este marco interactivo se operará un verdadero crecimiento y redistribución del capital cultural de los diferentes grupos socio-culturales y se contribuirá a la construcción de un patrimonio cultural compartido”*. (Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro, 2007)

Desde esta perspectiva se pretende que el docente sea el facilitador de la construcción de los aprendizajes de los estudiantes, por medio de estrategias didácticas que ayuden a confrontar sus ideas, debatirlas o modificarlas, para que sirvan como andamiajes de nuevos conocimientos más complejos. *“(...) el educador como mediador, plantea como central el papel activo de los estudiantes en el proceso de apropiación y transformación de la cultura. ‘El docente, a través de las interacciones con el alumno, se constituye en el andamiaje a partir de las distintas modalidades de intervención, guiando, persuadiendo y corrigiendo los pensamientos y estrategias de los sujetos’ (Vigotski, 1979)”*. (Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro, 2007)

Una de las intencionalidades en la enseñanza de la Física es incorporar los aspectos tanto empírico como abstracto, en forma conjunta. Este abordaje permite superar, por un lado, *“la transmisión”* de conocimientos ya elaborados por parte del docente, como por los libros de textos y, por el otro, *“la asimilación”* del estudiante. *“(...) es importante recordar que el aprender no se desarrolla en abstracto sino aprendiendo conocimientos concretos, y éstos son parte de la cultura. Este aprender se realiza a través de una práctica didáctica que tiene en el profesor un organizador y guía de la misma indispensable”*. (Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro, 2007)

Como ya se expuso en el Diseño Curricular del Ciclo Básico -también en éste-, se propone iniciar el estudio a partir de situaciones problemáticas en contexto, y relacionadas con el mundo. Se considera, en 4º año, trabajar problemas más complejos y estudiar los avances científicos y tecnológicos para analizar el impacto que representan los mismos en la naturaleza, en términos del desarrollo sostenible.

De esta manera, el enfoque de la enseñanza de la Física será coherente con uno de los propósitos fundamentales de la escuela secundaria básica de esta provincia: *“propiciar en los adolescentes el desarrollo de las habilidades intelectuales necesarias para continuar aprendiendo en forma autónoma y para actuar con iniciativa y eficacia en las situaciones de la vida cotidiana”*. (Furió, Vilches, 2001) Se intenta romper con la visión propedéutica que todavía se sostiene con firmeza en el ciclo superior y, en especial, en los espacios de las Ciencias Naturales y Matemática.

En este curso se pretende, en relación con la enseñanza de la Física, modificar los modelos cotidianos de sentido común, a modelos mentales que se acerquen a representaciones científicas. Se parte de explicar los fenómenos desde lo observable,

etapa llamada *realismo ingenuo*, para modificar o ampliar su realidad, *interpretando* los fenómenos por procesos que se explican por medio de modelos mentales utilizando teorías y leyes. Es así como las explicaciones se sustentan con conocimiento científico y se confrontan ideas, produciendo los cambios epistemológicos, ontológicos y conceptuales necesarios. (Pozo, Gomez Crespo, 2002).

Ahora bien, teniendo en cuenta que los modelos son representaciones mentales que cada uno hace para dar explicaciones de algún hecho observable, y que los científicos construyen explicaciones que sirven para ordenar y explicar los fenómenos de la naturaleza, y por medio de estos modelos elaborar las leyes y las teorías, se considera que modelizar en Física, es uno de los pilares para su enseñanza. *“Si bien el ejercicio de ‘modelizar’ es un recurso que motiva, que favorece la aproximación a la manera de trabajar del científico, escasamente se trata en la formación de los docentes. ‘La progresiva introducción de los estudiantes en el arte del modelado requiere que sus profesores tengan, como una necesaria condición para el éxito, una comprensión apropiada de lo que implica el proceso de modelado’”* (Justi, Gilbert, 2002)

Es por eso que en el contexto escolar el uso de modelos no está sólo limitado al desarrollo conceptual de los alumnos sino que además se utilizan para dar explicaciones sobre los fenómenos naturales. Una de las confusiones más frecuentes que se presentan en la enseñanza de la física con respecto al trabajo con modelos es considerar a los modelos científicos aceptados como modelos para enseñables en la escuela.” (Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro, 2010)

El interpretar desde la didáctica de las ciencias experimentales las teorías o modelos científicos a partir del desarrollo histórico, permite la aproximación a una comprensión de la producción de conocimiento y el análisis de los procesos de trasposición didáctica. (Chevallard, 1998, Kang and Kiepatrick, 1992) Considerar los procesos históricos es una de las maneras de entender la construcción del conocimiento científico, y analizar los cambios paradigmáticos que se producen. *“La historia de la ciencia brinda ejemplos riquísimos acerca de cómo las ideas científicas se construyen a partir de la observación y exploración de los fenómenos”.* (Gellon, G., 2005)

La construcción del conocimiento a lo largo de la historia, con su desarrollo e implicancias, permite acercarse al posicionamiento de enseñanza que se propone, evitando intervenciones arbitrarias que sólo lleva a enseñar contenidos con poca significación para los estudiantes.

“La historia de la ciencia es una fuente de contenidos con diversos niveles de complejidad, sobre los que se pueden reflexionar en forma fructífera. Se trata de una forma valiosa de contextualización de la Naturaleza de la Ciencia, puesto que, además, motiva a profesores y estudiantes y permite relaciones interdisciplinarias” (Adúriz Bravo, A., 2005)

Podemos afirmar, entonces, que considerar a la *historia de la ciencia* y a la *modelización* como herramientas de la enseñanza, resulta fundamental, puesto que permiten sostener una *ciencia escolar* que condice con lo propuesto en los Diseños Curriculares del Ciclo Básico: Física, Química y Taller de Ciencias de la Naturaleza para el Ciudadano. Una *ciencia escolar* caracterizada por:

- tener propósitos que la alejan de ser una “copia a escala” del trabajo de innovación científica.
- vislumbrar tanto las estrategias del trabajo científico, como su aspecto abstracto.

- responder a una organización conceptual que tiene su propia lógica, secuenciando los objetos de enseñanza y aprendizaje con un propósito pedagógico.
- el papel central de la construcción del discurso en la enseñanza y aprendizaje.

El espacio curricular de Física recuperará estas concepciones, y centrándose en las características del sujeto pedagógico, lo profundizará en la formación específica de la disciplina orientada, según lo explicitado en la Fundamentación. *“Se puede contribuir, así, a superar visiones simplistas sobre el papel de la ciencia y sobre todo, a reorientar la educación hacia el logro de una sociedad sostenible, tal como Naciones Unidas y otras instituciones mundiales vienen reclamando, desde hace años, a los educadores de todas las áreas.”* (Gil Pérez, 2003). *“Convirtiendo, de este modo, a la CTSA* en un puente entre la educación científica y la educación general de toda la ciudadanía.”* (Gil Pérez, Vilches, 2005, ¿Cómo promover el interés por la cultura científica?, UNESCO, pp 76).

2.2. Propósitos

Los propósitos expresan la intencionalidad de la tarea educativa. Orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje; representan caminos a recorrer y no metas inexorables que se deben alcanzar.

En la formulación de propósitos aparece, implícita o explícitamente: qué enseñar, cómo y para qué. Esto implica un posicionamiento de enseñanza y aprendizaje coherente con la propuesta expresada en la Fundamentación del Diseño Curricular:

- Interpretar los fenómenos naturales, y los avances tecnológicos a partir de conocimientos adquiridos por medio de la investigación escolar, para dar sustento a explicaciones que permitan desarrollar una ciudadanía crítica y responsable.
- Adquirir saberes específicos de la Física del siglo XX, por medio de la construcción de modelos explicativos, para tomar decisiones conscientes en base a información confiable.
- Analizar problemáticas complejas que involucren saberes de Física, teniendo una visión interdisciplinaria, para desarrollar una visión actual del conocimiento y debatir científicamente.
- Desarrollar habilidades cognitivo-lingüísticas en la formación del discurso científico, por medio de la selección y análisis de diferentes fuentes de información, para construir saberes socialmente validados.
- Conocer e interpretar cuantitativamente y cualitativamente los movimientos de los cuerpos, interpretando las variables que los involucran, por medio del análisis y el estudio de casos, para dar explicaciones a problemáticas presentadas en la vida cotidiana.
- Ampliar los conocimientos relacionados con las leyes de la termodinámica y los conceptos que se relacionan, planificando investigaciones sencillas,

* Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.

estimulando el trabajo autónomo y la concientización de los procesos complejos que nos rodean.

- Interpretar los avances tecnológicos y científicos, a partir de fenómenos electromagnéticos y por medio de la indagación, para discernir, adecuadamente, entre uso y utilidad, considerando la sostenibilidad de los recursos.
- Tomar conciencia de los saberes construidos, reflexionando metacognitivamente, para valorar la evolución en la alfabetización científica.

2.3. Contenidos

El enfoque de los contenidos ya no será sólo desde un lugar cualitativo, sino que se comenzará a formalizar un enfoque cuantitativo, ocupando un lugar diferente con respecto al Diseño Curricular del Ciclo Básico: *“(…) las expresiones matemáticas carecen de significado si sólo tienen un fin en sí mismas. No se trata de no usar cálculos u operaciones sino de cómo se los introduce y utiliza. Depende de la forma en que se desarrolle, para que realmente sea un aprendizaje significativo y de utilidad en lo cotidiano. Las expresiones matemáticas tendrán significado en la medida en que se permita discutir acerca de sus aplicaciones y efectos, y sirvan para dar explicaciones o para corroborar hipótesis.”* (Diseño Curricular – Ciclo Básico de la escuela secundaria rionegrina)

Cabe destacar que todo tratamiento que revista al problema de la ciencia, no se centrará en el contenido matemático como un fin en sí mismo, sino en utilizarlo para desarrollar las habilidades del pensamiento científico. Por ejemplo, estimar resultados, analizar posibles resoluciones tanto cualitativa como cuantitativamente, expresar leyes o teorías por medio de fórmulas. Se trata de enseñar, entonces, los algoritmos necesarios, con su clarificación pertinente.

Si el saber se construye con la subjetividad de cada sujeto y es la relación que éste tiene con el conocimiento, se puede afirmar que es la actividad lo que hace al saber, no su almacenamiento. El saber no está dado por una cierta cantidad de información, sino por la capacidad del sujeto de dar cuenta de lo que sabe. J. Schlander destaca que: *“No puede haber saber fuera de la situación cognitiva, no puede haber saber en sí”*¹⁷⁸. Todo saber implica un sujeto que conoce, no existe un saber en sí mismo, porque todo saber es un acto y no una esencia; por lo tanto, **el saber consiste, entonces, en una actividad cognitiva.**

En el espacio curricular de Física se seleccionaron contenidos que ayudarán a la formalización de los saberes y permitirán la formación de una conciencia ciudadana, para contribuir al desarrollo sostenible desde un análisis de los avances científicos y tecnológicos. Esta selección permitirá ampliar los modelos preexistentes, utilizando leyes y teorías para interpretar el mundo natural, desde una perspectiva más compleja que no sólo involucre el aspecto físico, sino el económico y el sociocultural. Se intentará inculcar la necesidad de accionar sobre las situaciones a presentar, a partir de nuevas estructuras cognitivas, que posibiliten la reflexión crítica sobre los aprendizajes adquiridos.

¹⁷⁸ Citado por Charlot, B., (2006), *“La relación con el saber, elementos para una teoría”*, cap. V, pp 101 Ed. Zorzal, Argentina

2.4. Consideraciones Metodológicas

2.4.1. La caracterización de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en los estudiantes del Ciclo Orientado

En esta etapa de la escolarización, los adolescentes deberían profundizar y desarrollar habilidades cognitivas y cognitivo-lingüísticas que estimulen la formalización del conocimiento científico: concepto, modelos y teorías. En el Diseño Curricular de Física del Ciclo Básico se expresa: *“La enseñanza de la ciencia apunta a desarrollar las habilidades de razonar y argumentar¹⁷⁹, y también a comunicar los conocimientos adquiridos. Cuando se hace referencia a la comunicación no es sólo usar los términos adecuados, sino también escoger entre distintas opciones o explicaciones, la más valedera, utilizando diferentes criterios para la selección.”* Se considera, para esta primera etapa, la necesidad de fortalecer las habilidades cognitivo-lingüísticas más básicas: explicar, narrar, comparar, entre otras, para que sirvan de andamiaje y permitan fortalecer las habilidades del orden superior, entre ellas, *la argumentación, “(...) el aprendizaje de la argumentación en las clases de ciencia toma sentido desde muchos puntos de vista. Para aprender ciencia es necesario aprender a hablar y escribir (y leer) ciencia de manera significativa. Esto implica, también, aprender a hablar sobre cómo se está hablando (metadiscurso), reconociendo las diversas maneras de expresar un mismo significado, las diferencias entre el lenguaje cotidiano y el científico, y las principales características de cada tipo de discurso”.* (Sardá-Sanmartí, 2000, pág. 407)

Hay autores que ponderan a la argumentación como parte de los diálogos áulicos que colaboran en el aprendizaje (Kubli, 2005), otros lo hacen desde el ángulo de las competencias docentes para formar ciudadanos críticos, (Tenreiro-Vieira, 2004), y otros, con la intención de mejorar la comprensión de los contenidos científicos y de revisar las concepciones de ciencia que se ponen en juego en la escuela. (Islas, 2009)

Desde estas perspectivas, la argumentación nos posibilita la comunicación en el aula, con interacciones de profundidad y fundamento teórico, que permiten instalar *el discurso científico*, y donde las ideas de cada uno son contrastadas o negociadas, llegando a una construcción social de las mismas. Lo expuesto se legitima en sostener que el conocimiento es un proceso que requiere la interacción social y en el que median procesos comunicativos tanto en las instancias de construcción, como de validación.

Introducir el discurso científico en las aulas de ciencias fortalece la visión de ciencia actual, posibilita entenderla como una actividad social, y permite una relación dialógica entre estudiantes y docentes. (Islas, 2009)

En el espacio de Física del tronco común se trata de fortalecer un modelo de enseñanza superador, en el cual ni la actividad ni el contenido sea el centro. Se privilegia el aprendizaje a partir de situaciones problemáticas que sean motivadoras y de interés para nuestros estudiantes, permitiendo, de esta manera, el desarrollo de las habilidades que estimulen el pensamiento crítico. A modo de síntesis: *“no es posible separar estos tres elementos: aprender ciencia (adquirir el conocimiento conceptual y teórico), aprender acerca de la ciencia (desarrollar una cierta comprensión de la*

¹⁷⁹ Es importante aclarar la relación entre argumentación y razonamiento, pues aunque algunos autores ven la argumentación sólo como una forma de razonamiento lógico, nosotros (siguiendo a Hintikka) distinguimos entre la lógica formal, la lógica y la argumentación en el discurso natural. Aleixandre J. M.P, 2009, “Comunicación y lenguaje en la clase de ciencia”, Ed. Grao, España, p. 69.

naturaleza de la ciencia, sus métodos y sus complejas interacciones con la sociedad) y hacer ciencia (implicarse en tareas de indagación científicas y adquirir cierto dominio en el tratamiento de problemas)” (Hodson, 1992).

Las propuestas de enseñanza deberán proporcionar las situaciones óptimas para que los estudiantes desplieguen las habilidades que estimulan el pensamiento crítico. Dichas propuestas estarán orientadas a:

- ✓ Situaciones de interés y relevancia para los alumnos. Las mismas se discutirán de modo conjunto con los estudiantes, de manera que no se vean sumergidos en el tratamiento de una situación ajena a ellos.
- ✓ El estudio cualitativo y cuantitativo de las situaciones problemáticas abordadas para relacionarlas con conocimientos adquiridos, formulando preguntas que los lleven a cuestionamientos más complejos.
- ✓ La elaboración y puesta en práctica de estrategias de resolución, incluyendo diseños de experiencias, con planteo de hipótesis a la luz del cuerpo del conocimiento que poseen, buscando posibles soluciones y argumentando sus posturas.
- ✓ El análisis y comunicación de los resultados para cotejar con los obtenidos por los otros grupos, y por la comunidad científica, a fin de favorecer una concepción de ciencia como saber inacabado. De esta manera, se estimula a los estudiantes a plantear nuevas hipótesis, para seguir profundizando.
- ✓ Relacionar los conocimientos adquiridos con los avances científico-tecnológicos, para profundizar en sus usos y utilidades. Resaltar la relación entre ciencia, tecnología, sociedad y ambiente, que se enmarca en la importancia del desarrollo sostenible, para propiciar la toma de decisiones responsables.

2.4.2. Perspectiva didáctica de la enseñanza de la Física

Las experiencias en el laboratorio

Las prácticas experimentales se introducen, de forma muy contundente, al comienzo de los años ´60 con una propuesta de aprendizaje “por descubrimiento autónomo”, centrado casi, exclusivamente, en el trabajo experimental. A lo largo de los años, esta propuesta fue sometida a reflexiones como, por ejemplo, si este tipo de prácticas favorecía la apropiación de los conocimientos científicos. No obstante, por lo general, éstas terminan como prácticas de laboratorio, consideradas simples manipulaciones o recetas estereotipadas, poniendo énfasis en la medición y en los registros de datos. Varios autores afirman que el enfoque experimental planteado de esta manera no ayuda a formalizar el conocimiento escolar en ciencias, y no condice con la propuesta de enseñanza que se expresa en este Diseño Curricular. (Gil Pérez, 1991, Hodson 1992 y 1994). (Payá, 1991; González, 1994; Salinas, 1994; González de la Barrera, 2003)

Por lo general, hoy en día, se persiste en trabajos experimentales para comprobar los contenidos trabajados, que se presentan en forma de guía ya establecida, es decir, en forma de “receta”. De esta manera, se enfoca un sólo aspecto de la ciencia: el empírico, lo cual genera algunas consecuencias negativas, tanto en la enseñanza, como en el aprendizaje. Por un lado, se pierde el interés o motivación de los estudiantes por aprender ciencias, y por el otro, se fortalece una visión de ciencia aproblemática, descontextualizada y ahistórica.

El cambio paradigmático en la enseñanza de las ciencias, es proponer estrategias de enseñanza y de aprendizaje que: fomenten el desarrollo del pensamiento científico, promuevan la capacidad de razonamiento, como por ejemplo, el pensamiento crítico y creativo, e impulsen la objetividad y la desconfianza ante aquellos juicios de valor que carecen de las evidencias necesarias (Hodson, 2000; Wellington, 2000). De esta manera las prácticas de laboratorio no son sólo una simple experiencia, sino son consideradas como *actividad investigadora*, es decir una herramienta indispensable para la construcción de los saberes.

Se trata, entonces, de fomentar las prácticas de laboratorio que ayuden a desarrollar ideas y ampliar conocimientos científicos, utilizando las habilidades del pensamiento. Como ya se ha propuesto en el ciclo básico. *“Tal lo expresado con anterioridad, el enfoque de enseñanza que se propone en este Diseño es privilegiar el desarrollo de habilidades (cognitivas y cognitivo-linguísticas) que ayuden a construir el pensamiento científico. Entre las mismas se pueden mencionar: el análisis, la comparación, la observación e interpretación, la elaboración de conjeturas y aproximaciones, la expresión oral y escrita, utilizando el lenguaje científico adecuado; entre otras. Esta visión de enseñanza se sustenta con un aprendizaje significativo que contempla el cambio conceptual.”*

De esta manera se plantean prácticas de laboratorio que no sean exclusivamente “experimentales” y que integren otros aspectos de la investigación escolar. Se presenta a continuación una reflexión sobre propuestas para situar a la “práctica experimental”, dentro del Marco de referencia de este Diseño.

- Presentar **situaciones problemáticas abiertas** en un nivel de dificultad adecuado, para que los estudiantes puedan cuestionarse y precisar el objeto de estudio.
- Favorecer la reflexión de los estudiantes sobre la relevancia y el posible interés de las situaciones propuestas, para considerar las posibles implicancias relacionadas con CTSA y evitar un estudio descontextualizado, socialmente neutro.
- Potenciar los análisis cualitativos, significativos, que ayuden a comprender y acotar las situaciones planteadas (a la luz de los conocimientos disponibles, del interés del problema, etc.) y a formular preguntas operativas.
- Se trata de evitar los operativismos ciegos sin negar -muy al contrario-, el papel esencial de la matemática como instrumento de investigación, que interviene en todo el proceso, desde el enunciado mismo de los problemas, hasta el análisis de los resultados.
- Plantear la **formulación de hipótesis** como actividad central de la investigación científica, susceptible de orientar el tratamiento de las situaciones y de hacer explícitas, funcionalmente, las preconcepciones de los estudiantes. Se destaca la importancia de fundamentar las hipótesis, ya que las mismas no son adivinanzas descabelladas, sino suposiciones que deben estar fundamentadas desde el sentido común, una experiencia previa o un conocimiento adquirido. (Gellon, 2005).
En el planteo de hipótesis surgen las variables a tener en cuenta.
- La parte central del trabajo experimental está en la **elaboración del diseño** y la planificación de la experiencia por los propios estudiantes. Trabajar con la dimensión tecnológica necesaria, les permitirá a los alumnos, como partícipes del proceso, tener una visión más actualizada de la actividad científico- técnica. Es en esta etapa que se debe ir produciendo una *autorregulación* del aprendizaje que va adquiriendo cada alumno.

El armado de dispositivos, diseños de tablas y mecanismos para realizar mediciones son, entre otras, las habilidades que se pondrán en juego.

- El análisis detenido de los resultados, utilizando los conocimientos (leyes y teorías), las hipótesis propuestas y otras informaciones teóricas, se usarán para realizar una interpretación de los datos obtenidos. Este análisis puede conducir a la revisión de los diseños, las hipótesis o, incluso, el planteamiento del problema. Hay que prestar particular atención a los conflictos cognitivos entre los resultados y las concepciones iniciales, para facilitar, de alguna manera, los cambios conceptuales.
- Plantear las consideraciones de posibles perspectivas, replanteando el estudio a otro de mayor complejidad, contemplando en particular las implicancias de un desarrollo sostenible (posibles aplicaciones, repercusiones positivas o negativas, decisiones a tomar)
- Integrar es relacionar con otros campos del conocimiento y los estudios realizados, para la construcción de un cuerpo coherente. Es importante tener en cuenta, al respecto, la interdisciplinariedad que se va ir presentando a lo largo de todo el curso.
- Comunicar en forma oral o escrita, con una estructura y forma propia de un lenguaje científico adecuado. Aprender ciencias requiere apropiarse de las formas lingüísticas¹⁸⁰ para la formalización de la cultura científica (Sanmartí, 2007). Se puede afirmar, entonces, que al comunicar los saberes científicos se habla ciencia y se hace ciencia. No está en la bibliografía.
- Potenciar la **dimensión colectiva del trabajo científico**, organizando grupos de trabajo y facilitando la interacción entre cada equipo y la comunidad científica, representada en la clase por el resto de los equipos.

No se trata de seguir todos los pasos o etapas sino de reflexionar sobre las habilidades que se pueden ir desarrollando a lo largo de una “práctica experimental” como actividad autónoma.¹⁸¹

“En suma, proporciona oportunidades de desarrollo de las competencias diversificadas que suelen considerarse (National Research Council, 1996) fundamentales para la formación de ciudadanos científicamente educados, capaces de adaptarse a un mundo cambiante, de participar en la resolución de problemas y en la toma de decisiones sobre cuestiones sociales que involucran a la ciencia y a la tecnología. De ahí, que este formato sea uno de los más referidos en el contexto de las propuestas curriculares actuales para la enseñanza de las ciencias.” (Tenreiro, Vieira, C., Marques Vieira, 2006)

Los problemas en las clases de ciencias

Una dificultad que se presenta en la enseñanza de la Física es acerca del enfoque de los problemas¹⁸² de “lápiz y papel”, que por lo general llevan a una mera repetición de los aprendido sin poder rectificar si hubo, o no, aprendizaje. En resumen: *“los problemas, en vez de ser ocasión privilegiada para construir y profundizar los*

¹⁸⁰ En el campo científico se requieren distintas habilidades cognitivo-lingüísticas, tales como: describir, definir, interpretar, justificar y argumentar, pero consideramos que la actividad más importante es explicar, ya que incluso un texto descriptivo puede ser, desde el punto de vista científico, explicativo (Sanmartí N., Izquierdo M., García P.,1999)

¹⁸¹ Las consideraciones generales fueron extraídas de: Gil Pérez, Macedo y otros (2005), *¿Cómo promover el interés por la cultura científica?*, UNESCO.

¹⁸² ¿Qué hemos de entender por problema? Aquellas situaciones que plantean dificultades para las que no se poseen soluciones hechas. Enunciados abiertos que lleven a soluciones acordes con el trabajo científico.

conocimientos, se convierten en refuerzos de errores conceptuales y metodológicos” (Vilches, Gil Pérez, 2005)

“Aprender es abrir los sentidos a lo que precisa ser pensado (...) Pensar es experimentar, problematizar. Es considerar el saber como problema, el poder como problema, el sí como problema, así como las múltiples relaciones entre estos tres motivos.”¹⁸³ Para ampliar el campo de lo visible, para complejizar lo lineal, para actuar sobre saberes naturalizados, porque no se trata de un pensar contemplativo sino un pensar en experiencia y acción. No es un pensar especulativo, es, como dice Piaget citado por Rolando García¹⁸⁴, un ocuparse de problemas, ‘se trata de decisiones, de obligaciones, de tomar partido’”. (Marco Teórico, Diseño Curricular de la Escuela Secundaria, 2007)

Por lo general, el operativismo mecánico prevalece en la propuesta de los problemas que aparecen en las clases de Física. Si nos referimos a la actividad científica podemos decir que *“ningún científico comienza a pensar desde la fórmula”*, ya que ésta se considera una construcción final de un proceso que llevo diferentes planteos y razonamientos. Además, cuando se parte del algoritmo, se está enseñando sólo un aspecto de la ciencia: el abstracto. La propuesta de enseñanza que se propone es utilizar a los problemas como estrategias de enseñanza, que ayuden a desarrollar las diferentes habilidades del pensamiento científico.

Es necesario reflexionar sobre qué lugar tiene el problema en las clases de Física. Es posible trabajar la resolución de problemas de “lápiz y papel” sobre nuevas bases, transformándola en una actividad creativa e interesante para los estudiantes.

Se trata de plantear los problemas de tal manera que nos lleven a investigaciones y a encontrar posibles soluciones. Es decir, comenzar con el análisis cualitativo, tratando de imaginar el problema para analizar todos los datos y empezar a interpretar las posibles soluciones que se pueden abordar. Elaborar diferentes estrategias de resolución, para contrastar los resultados obtenidos y explicar los conocimientos que se tienen.

Se pretende generar actividades abiertas, creativas, capaces de captar el interés de los estudiantes, partiendo de la reflexión de las prácticas por parte del docente, dándole una variante a los tradicionales ejercicios que perdían el enfoque metodológico que aquí se propone.

En un replanteo profundo, hay algunos indicadores que se utilizan para modificar o ampliar las propuestas problemáticas con los estudiantes: (Becerra Labra, 2004)

- Considerar cuál puede ser el interés del problema.
- Realizar un estudio cualitativo, para acotar y definir el problema.
- Formular hipótesis fundadas, y analizar las variables que pueden estar en juego.
- Elaborar o explicitar posibles estrategias de resolución, antes de proceder a éstas, para evitar sólo ensayo y error.
- Realizar la resolución verbalizando al máximo lo que se hace y por qué se hace, para evitar repeticiones sin sentido.

¹⁸³ Kohan, W. (2004). “Infancia entre educación y filosofía”. Barcelona, Alertes.

¹⁸⁴ García, R. (2000) “El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos”. Barcelona, Gedisa.

- Considerar perspectivas abiertas para poder abordar el problema con mayor complejidad.

3. Organización de los contenidos

3.1. Eje Organizador

En 2º y 3º año se incorpora la Física Moderna para poder interpretar el mundo natural y sus cambios científicos y tecnológicos. Se propone una Física desde una perspectiva cualitativa con poco contenido matemático, y desde la construcción de saberes para fortalecer las habilidades del pensamiento científico, sin perder el objetivo central de la enseñanza de la Física en el Ciclo Básico: educar en la *“alfabetización científica para todos”*. Los conceptos estructurantes que se consideraron en los dos años fueron: Materia y Energía, analizando los fenómenos naturales a partir de las interacciones.

Tanto en 2º como en 3º año se pretende analizar las formas de energía involucradas y sus fuentes (eólica, solar, nuclear), esto llevará al análisis de costos y beneficios de cada una, para iniciar una concientización ciudadana sobre los temas “energéticos”.

El espacio curricular de Física de la Formación General, está pensado para formalizar los contenidos no sólo desde la mirada cualitativa sino también cuantitativa, es decir, la matemática es utilizada como una herramienta necesaria para la interpretación de los algoritmos, representación y análisis de gráficos, mediciones y utilización de unidades; para interpretar y analizar los fenómenos desde otra mirada, una mirada más compleja y con mayor grado de profundidad.

Se presentan tres ejes organizadores: Movimiento, Termodinámica y Electromagnetismo. Dentro de los ejes organizadores se desarrollan los contenidos, para formalizar los saberes que cada estudiante construirá, incluyendo algunos contenidos matemáticos.

Los criterios utilizados para la selección de los contenidos en este Diseño fueron:

- ✓ La relevancia y actualidad de los mismos, que permitan estudiar el mundo e interpretarlo científicamente.
- ✓ Que sirvan para *una educación en el desarrollo sostenible*, ampliando y profundizando los conocimientos de los estudiantes, para que se puedan desarrollar en la sociedad como ciudadanos críticos y responsables.
- ✓ La pertinencia en relación con los propósitos y el enfoque de la enseñanza, considerando los saberes previos que traen los estudiantes.

En el primer eje se aborda una parte de la Mecánica: la cinemática, que completa y amplía el trabajo iniciado en el Ciclo Básico. En 2º año, se inició con una introducción de movimiento y se incorporaron las magnitudes velocidad y aceleración. En este año se profundizan estos conceptos y se analizan los movimientos en una y dos dimensiones. Se estudian fenómenos que estén relacionados con el movimiento de: tiro vertical, caída libre y parabólico, desde una conceptualización matemática, utilizando el análisis de vectores. Se presentan, desde la problemática ambiental y la educación para el desarrollo sostenible: los satélites espaciales, usos y utilidad, y, como contrapartida, “la basura espacial”.

Completando el estudio de la Mecánica está el eje de la Termodinámica. Se profundizará el estudio de la primera ley de la termodinámica, relacionando la energía

interna con el calor y el trabajo. Además, se interpretan las ecuaciones de transferencia de calor para los cambios de estado. A partir de estas expresiones matemáticas se pueden analizar las variables y las constantes que dependen del material, estudiando sus propiedades, y los efectos que se producen en el ambiente. Analizar los valores de calor específico y/o de expansión de algunos materiales, ayuda a interpretar sus unidades y predecir algunos resultados cualitativos o cuantitativos. Del mismo modo, estudiar la expansión térmica de los materiales, orienta las explicaciones sobre los efectos que se producen cuando no se considera. Temas de este eje se relacionan con fenómenos que intervienen en el intercambio de calor en el ambiente, pudiendo estar relacionados con otras disciplinas.

Se incluye, nuevamente, el eje de electromagnetismo, para ampliar la mirada de los fenómenos e interpretarlos a partir de la interacción que presenta el magnetismo y la corriente eléctrica. De esta manera, se profundiza cualitativamente, cuantitativamente y además, se lo relaciona con los avances científico-tecnológicos y se incrementa, de esta manera, la cultura científica en los jóvenes. La inclusión formal de las expresiones matemáticas, ayuda a ampliar el espectro de conocimiento y, de este modo, intervienen diferentes habilidades del pensamiento construidas y a construir.

3.2. Cuadro de contenidos con síntesis explicativa

Eje Temático	Conceptualización	Contenidos Específicos a abordar, posibles saberes A construir
Movimiento	Los cuerpos están en movimiento, o no, de acuerdo al sistema de referencia que se considere. Las magnitudes que se relacionan con el movimiento de los cuerpos pueden ser, entre otras: velocidad y aceleración. Uno de los movimientos más comunes con aceleración constante, es el referido a un objeto que cae libremente cerca de la superficie de la Tierra. La caída de los cuerpos es independiente de la masa de los mismos. "En ausencia de la resistencia del aire los cuerpos caen con la misma aceleración". Movimiento de los cuerpos lanzados en el aire en dos dimensiones, despreciando el rozamiento del aire y moviéndose libremente por acción de la gravedad	• Cinemática en una dimensión: Marcos de referencia y desplazamiento. Magnitudes vectoriales: velocidad, aceleración. Caída de los cuerpos, tiro vertical. • Cinemática en dos dimensiones: Cinemática Vectorial, movimiento de un proyectil. Movimiento circular. • Los satélites. La fuerza gravitacional que los mantiene. La basura en el espacio. <i>Interpretar los cuerpos en movimiento de acuerdo al sistema de referencia. Analizar la magnitudes vectoriales y escalares con sus implicancias, realizando mediciones y cálculos estimativos. Analizar y representar gráficamente, utilizando dos variables. Uno de los movimientos más comunes con la aceleración constante es el de un cuerpo que cae libremente cerca de la superficie terrestre. "Los objetos caen con la misma aceleración constante en ausencia de aire u otra resistencia, independientemente de sus masas". Describir las trayectorias de objetos que se mueven en dos dimensiones. (Para analizar el movimiento se utiliza la descomposición de vectores)</i>
	Debido a la gravedad, el proyectil describe una curva. Si se analiza el vector velocidad del proyectil, es tangente a la curva en cada punto, y se descompone en dos componentes: una horizontal (corresponde a la velocidad horizontal que es constante) y otra vertical (que corresponde a la velocidad vertical que está afectada por la gravedad). Intervienen varias magnitudes: velocidad tangencial y velocidad rotacional. La primera depende de la distancia al eje. Un satélite o trasbordador espacial no es más que un proyectil en estado constante de caída libre que, debido a su velocidad tangencial, cae alrededor de la Tierra en vez de caer verticalmente. Isaac Newton expresa que la Luna es un proyectil que describe círculos alrededor de la Tierra, bajo la atracción de la gravedad. De acuerdo a la velocidad del proyectil, si es mayor que 8Km/seg es	<i>Interpretar la descripción del movimiento en general, seguido por algunos casos especiales, incluido el movimiento de proyectiles cerca de la superficie terrestre y el de objetos cuya trayectoria es circular. A partir de diseños de experiencias y comprobaciones se construyen las diferencias de las velocidades tangenciales y rotacionales. Se orienta el movimiento circular a la interpretación de fenómenos cotidianos y a explicarlos desde una mirada científica. Los satélites nos brindan información sobre el planeta y los cambios climáticos; su movimiento describe órbitas elípticas.</i> <i>Teniendo en cuenta que se debe formar una conciencia ciudadana para el cuidado del ambiente, se puede analizar la basura en el espacio. Sabiendo que cinco mil satélites en funcionamiento que orbitan la Tierra están en peligro, la basura espacial, acumulada</i>

	muy posible que su trayectoria comience a ser elíptica, y su rapidez ya no sea constante. Los satélites artificiales se desarrollan en programas internacionales de diferentes países, y tienen diversas utilidades: comunicación, información climática, entre otras.	<i>durante décadas, se ha convertido en una permanente amenaza. El lanzamiento de miles de naves por parte de las distintas agencias espaciales en los últimos decenios, ha causado una aglomeración de basura en las órbitas que hace peligrar misiones militares, comerciales y científicas.</i>
	La temperatura es una medida que nos indica la cantidad de calor que posee un cuerpo. Se utilizan diferentes escalas de medición. Hay materiales que a altas temperaturas, respecto a su temperatura normal, se expanden o cambian de color. Por ejemplo: el hierro a elevadas temperaturas cambia a color rojo, la luz blanca de un foco común incandescente proviene de un alambre muy delgado de Tungsteno extremadamente caliente. Si dos cuerpos a diferente temperatura se ponen en contacto, hay un intercambio de energía térmica hasta igualar sus temperaturas; a esto se lo denomina “Equilibrio térmico”. Por lo general, al entregar energía térmica a un material, éste se expande, dependiendo de sus características. Sólo el agua presenta la propiedad anómala de disminuir su volumen al entregarle energía térmica (en el rango de temperaturas entre 0 °C y 4 °C), de forma tal que adquiere su densidad máxima a los 4 °C. El calor específico de un material depende de sus características y es una propiedad del material. $Q = m \cdot c_e (T_f - T_i)$	• Temperatura, mediciones y escalas. Termómetro • Expansión térmica, leyes de los gases y temperatura absoluta. • Equilibrio térmico. Calor específico de los materiales Calor latente, cambios de estado. • Ecuación general del estado gaseoso. Interpretación molecular de la temperatura. • La temperatura relacionada con la energía cinética promedio. Energía interna. <i>Los temas de calor, temperatura y las leyes de la termodinámica se comenzaron a construir tanto en el TCNC como en 2º y 3º año de Física del Ciclo Básico. En este curso se profundizará el aspecto cualitativo desde el aspecto cuantitativo, por eso se propone una medición de la temperatura con la utilización de diferentes termómetros y escalas, con cálculo del error del instrumento.</i> <i>Cuando se le transfiere calor a un cuerpo, éste eleva su temperatura y es posible que en algunos materiales se produzca una expansión térmica visible, por ejemplo en el termómetro, el mercurio se dilata. Hay otros materiales que se utilizan, por ejemplo, en la construcción, y que sufren dilatación térmica; en este caso se debe considerar el factor de expansión para su uso.</i> <i>Es oportuno partir de fenómenos que posibiliten la formulación de preguntas investigables y, de esta manera, diseñar experiencias que permitan comprobar o no, las hipótesis planteadas.</i>

Termodinámica	El calor latente es la energía que necesita un determinado material para cambiar de estado. Hay un intercambio energético, pero la temperatura se mantiene constante. Cuando a la ley de conservación de energía se le incluye el concepto de calor, se denomina primera ley de la termodinámica: “Cuando el calor fluye hacia o desde un sistema, el sistema gana o pierde una cantidad de energía igual a la cantidad de calor transferido” $Q = E_i + W$ El experimento Joule concluye: La cantidad de calor producida por la fricción entre cuerpos, sean líquidos o sólidos, siempre es proporcional a la cantidad de trabajo mecánico suministrado.	<i>La expresión de equilibrio térmico nos permitirá determinar y analizar el intercambio de calor o la variación térmica. En esta expresión aparece la conceptualización matemática del calor y calor específico. Sería oportuno que, previamente, se construyan estas ideas. Por ejemplo, partir de fenómenos cotidianos que permitan diseñar experiencias que lleven a la construcción de las mismas. Luego se puede analizar la constante de calor específico de un material con sus diferentes unidades.</i> <i>Con respecto al calor latente, puede desarrollarse a partir de gastos energéticos que se evidencian en los cambios de estado; se pueden presentar situaciones problemáticas que promuevan la construcción de estas ideas científicas. Expresar los cambios en representaciones gráficas</i> <i>En el Ciclo Básico se comenzó a interpretar la temperatura con la energía interna, considerando la Primera ley de la Termodinámica. Ahora se requiere profundizar estos conceptos:</i> <i>Por un lado, la relación que hay entre la energía cinética y la temperatura, y por el otro, analizar los fenómenos en términos de la energía interna (E_i).</i> <i>Si agregamos calor a un sistema pueden pasar dos cosas: aumentar la E_i o realizar un trabajo sobre cosas externas al sistema o las dos funciones al mismo tiempo.</i> <i>Lo que se puede afirmar es que la suma de la E_i del sistema y del trabajo realizado es igual a la entrada de energía, no hay forma que la salida de energía sea mayor que la entrada. La primera Ley de la termodinámica no es más que la versión térmica de la primera ley de la conservación de la energía “la energía no se crea ni se destruye, se transforma”.</i> <i>Para poder relacionar la transferencia de calor con la energía mecánica se interpreta la experiencia realizada por J. Joule</i> <i>Las experiencias de J. Joule sirvieron para extender la expresión a todo sistema termodinámico y postular: “Dado cualquier sistema aislado, que no intercambie ni calor ni masa con sus alrededores, se le suministra una cierta cantidad de energía mecánica W, ésta sólo provoca un incremento en la energía interna del sistema (U); se expresa $\Delta U = W$ (aislado)”. Se puede introducir la historia de la ciencia para analizar la construcción del conocimiento y sus diferentes posturas hasta llegar a validaciones sociales. De esta manera se</i>

		afianzaría la visión de ciencia que se pretende desarrollar en toda la secundaria: Una ciencia social, no lineal, que a partir de modelos científicos, puede explicar las leyes y teorías. Una ciencia sensibilizada por el mundo natural y con el cuidado del ambiente. Sería importante poder introducir problemas que involucren la sostenibilidad para seguir ampliando la mirada, por ejemplo, se pueden relacionar estos contenidos con el cuidado del ambiente a partir del análisis de algunos fenómenos climáticos en función de la primera ley de la termodinámica. Teniendo en cuenta que las variaciones de presión y temperatura en el aire pueden producir fenómenos climáticos diversos, por ejemplo: interpretar las tormentas, el smog en algunas ciudades o analizar algunos artículos científicos donde se involucren estos temas.
Electromagnetismo	La carga eléctrica está relacionada con algunas de las partículas que forman el átomo: protones y electrones. La fuerza eléctrica dependerá de las cargas y de las distancias. La ley de Coulomb (1785) describe la fuerza con que las cargas distintas se atraen y las del mismo signo se repelen. La expresión matemática es: $F = k \cdot q_1 \cdot q_2 / d^2$ El campo eléctrico se define en términos de su intensidad. Está relacionado con la fuerza que actúa sobre una determinada carga. El campo eléctrico en cualquier punto del espacio es un vector con igual dirección que la fuerza que actúa sobre esa carga. Para visualizar el campo eléctrico se dibujan una serie de líneas llamadas "líneas de campo eléctrico" las cuales tienen determinadas características que ayudan a definir al campo. El potencial eléctrico está relacionado con la diferencia de energía potencial en función de la carga. La unidad que se utiliza es el Voltio (J/C). Se llama, por lo general, voltaje a la diferencia de potencial entre dos cargas. $V = \Delta E_p / q$ Capacitor es un dispositivo que sirve para almacenar energía. La corriente eléctrica: desde el punto de vista macroscópico, se analizan sus efectos, y, desde el punto de vista microscópico, se analiza el flujo de electrones y sus implicancias. La corriente eléctrica se refiere a la rapidez del flujo de electrones, por eso se relaciona con la carga. La resistencia es un dispositivo que relaciona	• Carga eléctrica y campo eléctrico. Conceptualización de la expresión de la Ley de Coulomb. Expresión y análisis del campo eléctrico entre conductores. Jaula de Faraday. • Potencial eléctrico, unidad de energía del electrón-volt. • Los capacitores: almacenamiento de energía. Mecanismo y utilidad. Revisión de corriente eléctrica, resistencias. • Magnetismo: vector inducción magnética, representación gráfica de los campos magnéticos. Fuerza magnética sobre una corriente. Inducción magnética. Campo magnético de un conductor recto y de una bobina. • Inducción electromagnética. Uso de generador, alternador y transistores. Inducción estática. Transformadores. <i>En 2º año se comienza a construir el concepto de carga. En este año se pretende profundizar sobre los conceptos de carga eléctrica introduciendo la Ley de Coulomb, el análisis de sus variables y las unidades respectivas. Interpretar el campo eléctrico y las líneas de campo. Si bien son conceptos abstractos, se pueden comparar con fenómenos observables: por ejemplo comparar el campo eléctrico con el campo gravitatorio. Además hay que tener presente que la idea de campo se inició en 2º año y se continuó en 3º. Si no fuera de esta manera, habrá que iniciar esta construcción previa (se recomienda leer el Diseño Curricular de Física - Ciclo Básico).</i> <i>El concepto de campo nos ayuda a interpretar las fuerzas que actúan entre cuerpos cargados estacionarios y, además, cuando se mueven</i>

	la intensidad del flujo de electrones con la diferencia de potencial. Se llama fuerza electromotriz a la magnitud física que relaciona la energía que aporta una fuente de energía eléctrica con la carga que pasa por la fuente. El hecho que coincida con la misma unidad que la diferencia de potencial (V) no quiere decir que sea lo mismo. Para que exista tensión entre dos puntos, tiene que haber una diferencia de potencial entre la carga de uno y otro punto. En cambio puede haber fuerza electromotriz sin tensión. De la misma forma que una carga en movimiento produce un campo magnético, una corriente de cargas también lo produce. Esto se puede visualizar si se coloca un alambre recto y alrededor de él algunas brújulas en forma de círculo rodeando al alambre que conduce la corriente eléctrica. Se observa que las agujas de las brújulas se alinean por el campo magnético que se produce en esa región, como consecuencia de la corriente eléctrica que circuló por el cable. Para aumentar el campo magnético, el alambre se coloca en forma de espiras, llamadas bobinas.	<i>las cargas, lo que está relacionado con los campos electromagnéticos, que se estudiarán más adelante.</i> <i>Se puede realizar la construcción, partiendo de la comparación entre la energía potencial gravitacional con el concepto de potencial eléctrico. Asimismo, podemos afirmar que un cuerpo con carga, tiene una energía potencial eléctrica de acuerdo a la ubicación en el campo eléctrico. Así como se requiere trabajo para mover un cuerpo de una altura a otra, también se requiere trabajo eléctrico para mover un cuerpo cargado. Este trabajo cambia la energía potencial eléctrica; el potencial eléctrico está referido al cambio de esta energía potencial por unidad de carga. Relacionado con estos conceptos se introducen algunos dispositivos como por ejemplo: capacitores, cargadores, baterías y resistencia eléctrica.</i> <i>En el Ciclo Básico se comienzan a introducir explicaciones del mundo microscópico en fenómenos del mundo natural. En este curso se va a profundizar sobre la visión microscópica de la corriente eléctrica. Es decir, hay que estudiar la corriente eléctrica como flujo de electrones que intervienen en el campo eléctrico. Interpretar las conexiones de la corriente eléctrica: circuitos en serie y en paralelo, dando explicaciones de algunas conexiones cotidianas como por ejemplo, la descarga a tierra en las conexiones domiciliarias. Sería oportuno realizar mediciones con el uso adecuado de instrumentos de medición.</i> <i>En el Ciclo Básico se realiza una aproximación a la idea de magnetismo, a partir de las interacciones a distancia. En 3º año, específicamente, se estudian las ondas electromagnéticas. Con estos conocimientos construidos, se puede relacionar la corriente eléctrica con las propiedades magnéticas.</i> <i>A partir de las propiedades magnéticas y el campo magnético que se produce alrededor de un imán, se pueden interpretar y explicar las líneas del campo magnético producido por una corriente: regla de la mano derecha. De esta manera se reconoce al campo magnético como una magnitud vectorial que es producido por una corriente eléctrica.</i> <i>Sería oportuno relacionar estos conceptos con instrumentos en los que aparecen estos fenómenos: electroimán, motores eléctricos, etc., así como también los conceptos de inducción magnética y electromagnética, con instrumentos que se utilizan a diario: tarjetas que tengan cinta magnética (de crédito, débito u otras).</i>

	Faraday y Henry descubrieron que pueden producir corriente eléctrica en un conductor sólo con introducir o sacar un imán de una bobina (espira de alambre). Se puede decir que se <i>induce voltaje</i>. Al aumentar el número de vueltas de la bobina dificulta empujar el imán dentro de la bobina porque el campo magnético que cada espira de corriente se resiste al movimiento del imán. Esto indica que más vueltas hay más voltaje, lo que equivale a efectuar más trabajo para inducirlo. Este fenómeno de inducir voltaje al cambiar el campo magnético de una bobina se llama <i>inducción electromagnética</i>, se expresa con la <i>ley de Faraday</i>. Utilidad e implicancias de instrumentos como el alternador y el transformador.	<i>Además, se pueden analizar otros instrumentos en los que interviene el fenómeno de inducción electromagnética :</i> <i>a) El alternador es un generador de inducción electromagnética que produce corriente alterna.</i> <i>b) El transformador eléctrico: la variación de corriente en uno de lo bobinados induce una fuerza electromotriz en el otro, sin necesidad que exista un contacto eléctrico entre ambos, se lo puede relacionar con la utilidad tanto para transformar energía como para trasportarla.</i> <i>Retomando lo trabajado en años anteriores sobre las fuentes de energía eólica o solar, se pueden ampliar los conocimientos desde las transformaciones, considerando las explicaciones de los alumnos y conocimientos más científicos, analizando, además, el transporte de energía a nuestras casas (dificultades y beneficios).</i> <i>Algo importante a considerar son los avances tecnológicos, con sus implicancias favorables o no, así como también interpretar el uso y abuso de los mismos y relacionarlos con el cuidado del ambiente.</i>

4. Evaluación

La concepción de evaluación es coherente con lo explicitado en el Diseño Curricular del Ciclo Básico tanto en el espacio Curricular del Taller de Ciencias de la Naturaleza para el Ciudadano, como en el de Física de 2° y 3° año.¹⁸⁵

Al focalizar la mirada en la evaluación se ponen al descubierto todos los demás aspectos que hacen al proceso de enseñanza y aprendizaje y las concepciones que lo sustentan. Para cambiar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, entonces, es necesario cambiar las prácticas de evaluación, aunque esto sólo no alcance.

Tal como afirma Philippe Perrenoud (2008) “(...) al hacer saltar el cerrojo de la evaluación tradicional se facilita la transformación de las prácticas de enseñanza hacia pedagogías más abiertas, activas, individualizadas, y se hace más lugar al descubrimiento, la investigación, los proyectos, honrando mejor los objetivos de alto nivel, tales como aprender a aprender, a crear, a imaginar, a comunicar”.

*¿Qué se entiende por evaluar en el marco de este diseño curricular?*¹⁸⁶

Se entiende como un proceso en el que, por un lado, se recoge información por medio de instrumentos escritos o no y, por el otro, se la analiza para la toma de decisiones. Las decisiones que se toman tienen dos tipos de finalidades:

- *Carácter social, orientado a constatar y certificar. Esto sería lo que llamamos acreditación.*
- *Carácter pedagógico y regulador, orientado a identificar los cambios necesarios que hay que hacer en el proceso de enseñanza, para ayudar a los alumnos a la construcción del conocimiento. Esta finalidad muestra un tipo de evaluación reguladora del proceso de enseñanza y aprendizaje, la que se llama evaluación **formativa**.*

En una enseñanza tradicional la evaluación formativa sólo es regulada por el docente. En la concepción de enseñanza y aprendizaje propuesta en este Diseño, la regulación está dada por ambos actores: docentes y estudiantes. El docente comparte con los estudiantes este proceso evaluativo, organizando mecanismos para que los propios estudiantes se evalúen: autoevaluación y co-evaluación.

Es entonces cuando la evaluación se presenta como una práctica formativa más en el proceso de aprendizaje del alumno, aunque en muchos casos, actualmente, se confunda evaluación con acreditación.

La manera de evaluar en el contexto de este Diseño, debe estar en concordancia con las teorías de aprendizaje que sostienen la construcción del conocimiento, que se contextualizan en la propuesta de la alfabetización científica y la incorporación de la física a la cultura popular. Es así que, si no hay un cambio en la enseñanza difícilmente se vaya a producir un cambio en la evaluación, la cual debe servir para regular e indicar los pasos a seguir en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

¹⁸⁵ Se recomienda su lectura para visualizar la continuidad de la propuesta en el Ciclo Orientado, así como también se recomienda la lectura del Documento “La evaluación en el Taller de Ciencias de la Naturaleza para el Ciudadano”, 2008, Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro.

¹⁸⁶ Se recomienda la lectura de la Resolución 1000/08 y sus anexos.

Pocas veces se aprovecha a la evaluación como instrumento de reflexión para las prácticas docentes, utilizándola sólo como indicador de lo aprendido por el estudiante.

Por tal motivo, la evaluación en el marco de este Diseño no puede medir sólo resultados, sino que nos tiene que indicar cómo y qué enseña el docente; cómo y qué aprenden los estudiantes.

Como norma general, la evaluación tenderá a ser más válida cuanto menos se diferencie de las propias estrategias de aprendizaje (Pozo, 1992) Por lo tanto, debe estar en concordancia con la propuesta de contenidos y la metodología desarrollada.

No debe perderse de vista a la hora de la evaluación la construcción progresiva, por parte de los estudiantes, de las ideas unificadoras o principios generales que articulan la selección y organización de los contenidos de enseñanza. De esta forma, varios de los temas o conceptos trabajados, apuntarán a la apropiación de estas ideas científicas, por lo tanto, las evaluaciones se diseñarán sobre la base de temáticas concretas, sin perder de vista los principios generales que articulan el cuerpo teórico de las disciplinas.

La evaluación debe realizarse de manera sistemática en el proceso de aprendizaje, promoviendo una reflexión continua de los pasos que se han seguido, a fin de lograr, mediante los procesos metacognitivos, que los alumnos los hagan conscientes y por lo tanto, les resulte más fácil automatizarlos.

Si las actividades de enseñanza reflejaron una propuesta que desarrolle el pensamiento científico para la alfabetización científica, se puede sugerir, sólo a modo de ejemplo, algunos instrumentos de evaluación:

- *La presentación de esquemas conceptuales o mapas donde los estudiantes relacionen las ideas construidas.*
- *La comunicación oral o escrita de las propuestas realizadas, donde hubo planteo de hipótesis, diseño de experiencias, utilización de variables, construcción y organización de tablas para registrar datos, conceptualización de la información, análisis de resultados a la luz del cuerpo de conocimientos disponible, entre otros.*

Es necesario enfatizar aspectos de las relaciones Ciencia/Técnica/Sociedad (CTS), por ejemplo: aquellos en los que surgen aplicaciones a la vida cotidiana; debates sobre las consecuencias tecnológicas del desarrollo científico y viceversa; análisis de noticias de prensa relacionadas con el tema que se está trabajando, etc.

Criterios, indicadores e instrumentos

Todos estos interrogantes contribuyen a formular los **criterios** de evaluación, es decir, “(...) aquellos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que elegimos, con fundamentos claros y contundentes, para evaluar. Así, los criterios están directamente relacionados, por un lado, con un marco teórico y, por el otro, con indicadores empíricos”. (Bixio, 2003)

Son criterios de evaluación, por ejemplo, la diversidad de estrategias en la resolución de un problema, la transferencia de los conocimientos a situaciones diversas, el uso de modelos teóricos para explicar situaciones de la vida cotidiana, la presentación formal de los trabajos, la coherencia del texto, la creatividad, la variedad de material y la calidad de la bibliografía que se utiliza, la manera como articula los conceptos, etc. Estos criterios requieren de referencias observables, los **indicadores**, para obtener la información buscada mediante los instrumentos de evaluación.

Por ejemplo, si el criterio es la diversidad de estrategias en la resolución de un problema, la referencia observable será el planteo de más de una estrategia de resolución por parte del alumno.

Estos criterios deben ser consensuados con los estudiantes y ser de público conocimiento, tal como lo establece la Resolución N° 1000/08 - C.P.E. en su Anexo 1:

Las producciones orales, escritas, artísticas, corporales, y toda otra producción de los alumnos considerada relevante para el aprendizaje, serán evaluadas por el o los docentes a cargo del espacio curricular, realizando sugerencias y observaciones según criterios acordados previamente en forma conjunta con los estudiantes.

Con respecto a los **instrumentos** de evaluación, Cecilia Bixio apunta: “(...) refieren a los sustentos materiales y a las formas que asumen las evaluaciones. Así, son instrumentos de evaluación un cuestionario, un protocolo, una guía de exposición oral, una guía de trabajo para elaborar un escrito, las consignas sobre la base de las cuales deberán los alumnos realizar una determinada tarea, una situación problemática para resolver, un conjunto de datos sobre la base de los cuales construir una situación problemática, una propuesta de dramatización, las reglas de un juego, un crucigrama, etc.

Mientras más ricos y variados sean los instrumentos y tipos de evaluación, más alternativas estaremos contemplando para respetar las modalidades propias de cada alumno y reconocer, en cada uno, sus propias posibilidades.”

En la selección de los instrumentos de evaluación que se realiza generalmente, en la escuela secundaria, sigue observándose, como rasgo predominante, su concepción como medida del rendimiento escolar del alumno. Es así que el ‘examen’ (y en particular el instrumento ‘prueba escrita’) sigue siendo el más utilizado, como reaseguro de objetivación de lo enseñado y lo aprendido.

Habitualmente estas concepciones técnicas de la evaluación, suelen confundir el proceso con los instrumentos que se utilizan para llevarla a cabo, y los recursos metodológicos, con sus principios y fines.

Los instrumentos de evaluación están incluidos dentro de lo que algunos autores llaman “sistema de evaluación”. Éste se entiende como el conjunto de principios y supuestos, así como de procedimientos, instrumentos, técnicas que pone en marcha el docente y que, relacionados entre sí, contribuyen a recoger y sistematizar la información que previamente ha considerado relevante, a efectos de alcanzar juicios justificados sobre el aprendizaje de sus estudiantes.

Este sistema de evaluación justifica la utilización de uno u otro instrumento que se incluye y que se legitima desde el propio sistema de enseñanza del docente.

Con respecto a los instrumentos de evaluación, Salinas (2002) dice: “*El instrumento es un mediador entre los criterios de evaluación y la información que derivamos de la realidad para ser enjuiciada.*”¹⁸⁷

¹⁸⁷ Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro, Dirección de Gestión Curricular, 2009, Documento de la Capacitación virtual “La Planificación y Evaluación en la Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina”.

5. Lineamientos de acreditación

La construcción de los saberes propuestos, seleccionados apropiadamente de acuerdo a la realidad escolar y a los aprendizajes dados en el ciclo anterior, podrán evidenciarse al:

- Diseñar investigaciones que lleven a explicar los fenómenos físicos, utilizando conocimientos adquiridos, para dar respuesta en forma crítica y responsable a los avances científicos y tecnológicos.
- A partir de problemas físicos más complejos, ampliar las estrategias de intervención, especialmente con la modelización, elaborando explicaciones que se apropien de la realidad de una manera autónoma.
- Incorporar en la expresión oral y escrita, el lenguaje científico adecuado, para comunicar las conclusiones elaboradas y validadas socialmente, a partir de investigaciones diseñadas y hechas para el estudio de fenómenos físicos del entorno.
- Emplear modelos de representación que evidencien el uso adecuado de las expresiones matemáticas, formalizando sus construcciones mentales, para explicar y proponer soluciones a problemas de interés de la comunidad.
- Demostrar, por medio de investigaciones sencillas, la ampliación y profundización de contenidos de la Mecánica, tanto en los conocimientos del estudio de movimiento, como de la termodinámica, para explicar algunos fenómenos del mundo.
- Interpretar las leyes de la termodinámica para explicar procesos energéticos y fortalecer el compromiso ciudadano en la construcción de un futuro sostenible.
- Reconocer fenómenos electromagnéticos en el entorno, comprendiendo algunas de las múltiples situaciones que pueden interpretarse a partir de los modelos construidos, para analizar los avances científicos y tecnológicos desde la perspectiva del desarrollo sostenible.
- Demostrar la formación de una alfabetización científica a partir de argumentaciones que expresen un discurso científico coherente con la postura ideológica que se sustenta.
- Demostrar un posicionamiento frente a los problemas ambientales y del desarrollo en su globalidad, teniendo en cuenta las repercusiones a corto, medio y largo plazo tanto para la comunidad, como para el conjunto de la humanidad y nuestro planeta.

6. Bibliografía

- ✓ Addine Fernandez ,R., Ramirez Silva ,E., “*La influencia científica- cultural desde las Ciencias Naturales en el bachillerato Cubano*, IPUEC, protesta de Baraguá, RedCientífica
- ✓ Adúriz Bravo A., (2008), “*¿Existirá el método científico*”, Ed. Biblos, Buenos Aires
- ✓ Adúriz Bravo, A, (2005) “*¿Qué naturaleza de la ciencia hemos de saber los profesores de ciencias? Una cuestión actual de la investigación didáctica*. UNESCO.
- ✓ Adúriz Bravo, A., Morales, L., (2002), “*El concepto de modelo en la enseñanza de la Física. Consideraciones epistemológicas, didácticas y retóricas*”, Cad. Cat. Enseñanza de la Física, vol 19 N°1, pp76-88
- ✓ Álvarez Méndez, J.M. (2000) “*Evaluar para conocer examinar para excluir*”,
- ✓ Álvarez Méndez, J.M. (2000). “*Didáctica, currículo y evaluación*”, Miño y Dávila, Buenos Aires,
- ✓ Arcá M., Guidoni P., Mazzoli P., (1990). “*Enseñar Ciencia*”, ed. Paidós, España
- ✓ Becerra Labra,C. y otros, (2004), “*Análisis de la resolución*
- ✓ Brockington, G., Pietrocola, M., (2005), “*Serão as regras da transposição didática aplicáveis aos conceitos de Física Moderna*”, Rev. Investigações em Ensino de Ciências – V10 (3), pp. 387-404
- ✓ Buteler, L., (2003) “*La resolución de problemas en física y su relación con el enunciado*”, Rev. Ens. de la Fís, Vol 16, N°1,
- ✓ Camacho Gonzalez J., Pérez M., (2005), “*Trasposición didáctica del concepto de calor y temperatura*”, Rev. Enseñanza de la Ciencia, número extra
- ✓ Camilloni A. y otros, (1997), “*Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*”, Ed. Gedisa, España
- ✓ Carrascosa, J., Gil Pérez, D., López Alcantud, J., Vilches, A., (2008), “*La educación para la sostenibilidad en el currículum de Física*”, Ed. Didáctica de la Ciencias, Nuevas Perspectivas”, segunda parte, pp 149- 268, Cuba
- ✓ Cavada D., (2004), “*Ciencias Naturales y Ciencias Sociales: Un debate sobre su acercamiento interparadigmático*”, Universidad de Chile, Tesis doctoral
- ✓ Ceretto J.G, (2007), “*El conocimiento y el curriculum en la escuela*”, Ed. Homosapiens, Rosario.
- ✓ CHALMERS, A.F. (2005), “*¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*”, Siglo XXI Buenos Aires.
- ✓ Chamizo, J.A., Izquierdo, M. ;(2007) “*Evaluación de las competencias de pensamiento científico*”, Rev. Alambique N°51, Ed. Grañ, España
- ✓ CHARPAK, G., LENA P., QUÉRÉ, Y. (2006) “*Los niños y la ciencia, La aventura de la mano en la masa*” Siglo XXI, Buenos Aires.
- ✓ Coll, R: France B., Taylor I, (2006) “*El papel de los modelos y analogías en la educación en ciencias: implicancias desde la educación*”, Rev. de div. Científica, 1(1),pp 160-162
- ✓ Comisión 622/06, (2006), “*Aportes para la construcción de la dimensión pedagógica del documento curricular del Nivel Medio*”, Ministerio de educación de la Provincia de Río Negro (b), Resolución 611/2006
- ✓ Comisión Nacional para el mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Naturales y Matemática, (2007), Ministerio de Educación y tecnología de la Nación.
- ✓ Conferencia iberoamericana de los Ministros de educación (2010), “*La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*”, OEI, España.
- ✓ Congreso Internacional de la enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática, “*Por una alfabetización científica para todos y entre todos*”, (2008), Córdoba, Argentina, documentos de especialistas.

- ✓ Delors, J. (1996) *"Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la Educación del siglo XXI: La educación encierra un tesoro"*. Prólogo *"La educación o la utopía necesaria"*.
- ✓ de Pro Bueno, A., (2003), *"Algunas reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la física y de la química"*, Rev. educar 2000, España
- ✓ de Pro Bueno A., (2009), *"La enseñanza y el aprendizaje de la ciencia"* en Aleixandre (comp.) *"Enseñar Ciencia"* Ed Graó, Barcelona
- ✓ Dunnin J. , Borkowski, *"El concepto de energía en enseñanza de la ciencia"*, Polonia
- ✓ Fourez, G. (1998) 2ª edición. *"La construcción del conocimiento científico"*. Sociología y ética de la ciencia". Nancea, S.A. Madrid.
- ✓ Fumagalli, L. (1993) *"El desafío de enseñar ciencias naturales"*, Troquel, Buenos Aires.
- ✓ Furman, M., Podestá, M.E, (2009) *"La aventura de enseñar Ciencias Naturales"*, Ed Aique, Buenos Aires
- ✓ Galagovsky, L., (2005), *"La enseñanza de la química pre-universitaria: ¿qué enseñar, cuánto, para quiénes?"*, Revista **Química Viva**, número 1, año 4
- ✓ Gellon, Feher, Furman y otros, (2005), *"Ciencia en el aula"*, Paidós, Buenos Aires
- ✓ Giancoli Douglas C., (2002), *Física para Universitarios*, Ed Prentice Hall, vol I y II, México.
- ✓ Gil D., Carrascosa J, y otros, (1991) *"La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria"*, Ed Horsori, , España
- ✓ Gil Pérez, D., Macedo, B., Terregrosa, J., (2005), *"¿Cómo promover el interés por la cultura científica?: una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica para jóvenes de 15 a 18 años"*, Unesco, Chile
- ✓ Gil Pérez, D; Vilches, A.,(2006), *" Educación, ciudadanía y alfabetización científica: mitos y realidades"*, Revista iberoamericana OEI
- ✓ Gil Pérez., Valdés Castro, P., (1997), *"La resolución de problemas de física: de los ejercicios de aplicación al tratamiento de situaciones problemáticas"*, Rev. Enseñanza de la Física, vol 10 N°2, pp 5-20
- ✓ Gonçalves Vidal D, (2009) *"Cultura escolar, una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura"*, FLACSO, Argentina
- ✓ HALBWACHS FRANCIS, (1985) *"La física del profesor entre la física del físico y la física del alumno"*, Revista Enseñanza de la Física, Vol 1 N° 2
- ✓ Harlen W., 1994, *"Enseñanza y aprendizaje de las ciencias"*, Ed. Morata, España.
- ✓ Hernández Ramos M.J, Tilbury,(.), Educación para el desarrollo sostenible, Nada nuevo bajo el sol. Consideraciones sobre la cultura y sostenibilidad.
- ✓ Hernández Rodríguez M.C,(1996), *"La historia de la ciencia y la formación de los científicos"*, rev. Perfiles educativos, vol XVIII N° 73 ,México
- ✓ Hewitt, 2004, *Física Conceptual*, Ed Pearson, México
- ✓ Iglesias, Quinteros, Gangui, (2007), *"Astronomía en la escuela, situación actual perspectivas futuras"*, REF XV, San Luis, aexiv:087-0418
- ✓ Islas S., (2006) *"Los debates en las clases de Física"*, V Congreso "La lectura, la escritura y la comunicación oral en las instituciones de formación académica: Universidad e Institutos Terciarios", Prov. de Buenos Aires, Tandil
- ✓ Islas, S, Pesa, M., (2004), *"Concepciones de los profesores sobre el rol de los modelos científicos en clases de física"*, Rev. Ens. de la Física, Vol17, N° 1, pp. 43- 50
- ✓ IV Foro Iberoamericano de responsables de Educación Superior Ciencia e innovación. *"El reto de Iberoamérica es fortalecer la educación superior, la ciencia y la innovación como palancas del desarrollo"*. Lujambio, 2010
- ✓ Jiménez Aleixandre, M. P. (2009) *" Comunicación y lenguaje en la clase de ciencias"* ED. Graó, Barcelona
- ✓ Justi, R. y Gilbert J. Modeling, (2002) *"Teachers' views on the nature of modeling, and implications for the education of modelers"* Int. J. of Sci. Educ.24 (4), pp.369-387,

- ✓ Lacreu, L. y otros (2007), *"Diseño curricular para la educación secundaria"*, Ministerio de educación de la provincia de Buenos Aires
- ✓ Lanzábal M.C, Nieto, (2006), *"Una propuesta para desarrollar en el alumno de secundaria una visión unificada de la física a partir de la energía"*, Rev. Eureka, vol. 3 pp 237-250
- ✓ Litwin, E., (1997), *"La configuraciones didácticas"*, Ed. Paidós, Buenos Aires
- ✓ Maiztegui, A.P. (2000), *"Reflexiones sobre un tema de actualidad: la resolución de problemas en el aula"* Rev. Ens. de la Fís., Vol 13 N°1,
- ✓ Manrique Lagos A., Rodríguez Ortiz, A., González Acosta, S., *"La perspectiva epistemológica de Gerard Fourez como herramienta para el diseño y aplicación de una propuesta didáctica que favorezca la construcción de la concepción de las transformaciones químicas en estudiantes de educación media"*
- ✓ Marco, B., y otros, (1987), *"La enseñanza de las Ciencias Experimentales"*, ed. Narcea, España
- ✓ Matsuura, (2009), *"Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)"*, UNESCO, Alemania.
- ✓ Mckcown,R.,(2002) *"Manual de Educación para el desarrollo sostenible"*, Centro de energía, medio ambiente y recursos, universidad de Tennesser, USA
- ✓ Meneses Villagra J., (1992), *"Un modelo didáctico con enfoque constructivista para la enseñanza de la Física en el nivel universitario"*, Rev. interuniversitaria de formación de profesores, N° 14, pp93-106.
- ✓ Mercer, N. (1995) *"La construcción guiada del conocimiento"*, ed. Paidós, Buenos Aires.
- ✓ Merino, G., (1998) *"Enseñar ciencias naturales en el tercer ciclo de la EGB"*, ed. Aique, Buenos Aires.
- ✓ Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires *"Introducción a la Física, Diseño curricular para la educación secundaria, ciclo superior"*,
- ✓ Ministerio de educación de la Provincia de Chubut, *" Campo de Conocimiento: Ciencias Naturales"*
- ✓ Ministerio de Educación de la Provincia de Rio Negro,(2007), *Diseño curricular ciclo básico*, Provincia de Rio Negro
- ✓ Montaña Salas, E., (1990), *"Educación 2000, Una perspectiva holística"*
- ✓ Morales,D.,(2009), *"La enseñanza para la comprensión y los conceptos estructurantes: una estrategia para los niveles de comprensión de los estudiantes"*, rev. Bio-grafía: escritos de biología y su enseñanza, vol 2 N°1
- ✓ Morin E, (1999), *"La cabeza bien puesta"*, Nueva Visión argentina, Buenos Aires,
- ✓ Morin E., (1999), *"Los siete saberes necesarios para la educación del futuro"*, UNESCO,
- ✓ Mortimer, E. (2005), *"Lenguaje y formación de conceptos en la enseñanza de las ciencias"*, ED. Aprendizaje , España,
- ✓ Martinez, O., (2004), *"El papel del razonamiento analógico en la construcción histórica de la construcción de fuerza gravitatoria y del modelo del sistema solar"*. Rev. Eureka sobre divulgación y enseñanza de las Ciencias, vol 1 N°1, pp31-44
- ✓ Oliva, J., (2006), *"he role of models/and analogies in science education: implications from research. International Journal of Science Education"*, 27(2), pp. 183-198. 2005 Rev. Eureka. Ens. Divul. Cien., 3(1), pp. 160-162
- ✓ Osorio C., (2002), *"La educación científica y tecnológica desde el enfoque en Ciencia - Tecnología y sociedad. Aproximaciones y experiencias para la educación secundaria"*, Rev. Ibero Americana, OEI, N°28
- ✓ Ostermann, F., Moreira, M., (2000), *"Física Contemporánea en la escuela secundaria una experiencia en al aula involucrando Formación de profesores"*, Rev. Enseñanza de las Ciencias, vol. 18 (3) 391-404

- ✓ Pérez H., Solbes, J., (2006), "*Una propuesta sobre enseñanza de la relatividad en el bachillerato como motivación para el aprendizaje de la física*"; Rev. investigación Didáctica 24 (2)
- ✓ Pozo y G. Crespo, (1993), "*Aprender y Enseñar Ciencia*", Ed. Morata, , España
- ✓ Programa 21, Declaración de Río por el medio ambiente y desarrollo.
- ✓ Quintanilla Gatica, Mario R., (2000) "*Bases epistemológicas y didácticas del curriculum en ciencias biológicas*", Extracto de la Conferencia presentada en el Primer Seminario Taller en Didáctica de la Biología Valparaíso. Revista Iberoamericana de Educación, OEI, N°42, 2006.
- ✓ Saez, M. J., Riquarts, K., (1996) "El desarrollo sostenible y el futuro de la enseñanza de la ciencias". Rev. Enseñanza de la Ciencias, 14(2);pp175-182
- ✓ Saiz, C, Rivas, S., (2008), "Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar", Ergo, Nueva época, 22-23; 25-66. España
- ✓ San Jurgo L., Vera M.T, (2003), "*Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*", Ed. Homosapiens, Rosario
- ✓ Sanmartí, N, (2008). "*10 ideas claves para evaluar y aprender*", Ed Graó España
- ✓ Sanmartí, N.; Izquierdo, M. y García, P.,(1999), "*Hablar y escribir. Una condición necesaria para aprender ciencias*". Cuadernos de Pedagogía N°281
- ✓ Serway, R., Faughn J.,(2005), *Fundamentos de Física*, Ed Thomson, México
- ✓ Snow, C.P (2000) "Las dos culturas", Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- ✓ Solbes, J., Vilches A., Gil Pérez D., (2001), "El enfoque CTS y la formación del profesorado", ed Narcea, cap. 11(pp163-175), Madrid.
- ✓ Solbes, J.y Tarín, F., (2004) "*La conservación de la energía: un principio de toda la física. una propuesta y unos resultados*", Rev. Enseñanza de las ciencias, , 22(2), 185–194
- ✓ Tenreiro Vieira,C., Marques Vieira,R., (2006), "Diseño y validación de actividades de laboratorio para promover el pensamiento crítico de los alumnos", rev. Eureka, 3(3) pp 452-466.
- ✓ Uribe Beltrán M.V, Cuéllar Fernandez., (2008), "Estudio histórico , epistemológico del modelo atómico de Rutheford, FLACSO, Argentina
- ✓ Vázquez Alonso, A., Acevedo Díaz, J.A., Manassero A., "*Consenso sobre la naturaleza de la ciencias : Evidencias e implicancias para su enseñanza*", rev, iberoamericana de educación(ISSN: 1681-5853)
- ✓ Vilches, A, Gil Pérez, D., Toscano, J: C., Macías, O, (2006), "*Década de la educación para un futuro sostenible (2005-2014): un punto de inflexión necesario en la atención a la situación del Planeta*", OEI, rev. N°40, pp125-17 6.
- ✓ Vilches, A, Gil Pérez, D., Toscano, J:C.,Macías,O, (2010), "*La sostenibilidad como revolución cultural, tecno-científica y política*", OEI,

www.astron.org

www.espaciociencia.com

www.solftonic.com

www.unesco.org

Biología

1. Fundamentación

El futuro es incierto, pero el imaginario de ese futuro nos moviliza hoy y determina gran parte de lo que hacemos y pensamos. Podemos desistir de las utopías, porque finalmente se constituyen en dramáticas distopías, pero no podemos renunciar a pensar, si la pretensión es la constitución de una sociedad más justa, que todo ser humano es un creador y un individuo intelectualmente autónomo. (...)

La ciencia puede constituirse en una forma de conocimiento liberadora de las potencialidades intelectuales de los seres humanos, pero esto exige compartir los saberes y no impartirlos; esto se erige finalmente como decisión y acto fundamental desde el cual la educación que intentamos defender aquí es posible.

Eduardo Wolovelsky¹

Pensar un curriculum es imaginar un futuro. En este caso, un futuro para la enseñanza de las ciencias, y en particular, para la enseñanza de la Biología. Un futuro que estará hecho con muchas de las decisiones que hoy se tomen, hijas de las ideas, de las creencias y de los deseos que nos impulsan en este presente y que hablan, también, de él. Nada mejor que hacer explícitos estos puntos de partida para comenzar a desarrollar la construcción de esta propuesta.

Un enfoque cultural de la ciencia

Todas las culturas poseen un sistema de conocimiento que describe y trata de explicar el mundo natural. Las culturas occidentales privilegian la “ciencia”; ella misma constituye una cultura —una subcultura de las culturas occidentales— ya que fue creada y ha sido sostenida dentro de un entorno cultural particular. Y siguiendo esta línea de razonamiento, un entorno cultural científico conlleva una visión científica del mundo.

Desde el punto de vista de la educación en ciencias, este enfoque, —que se ha presentado muy sucintamente—, sustenta una perspectiva “humanística-cultural” (Aikenhead, 2004) que promueve la utilidad práctica del conocimiento, los valores humanos y la vinculación con temas de interés personal y social para lograr la inclusión y una orientación centrada en el estudiante.

Actualmente y a lo largo del mundo, esta aproximación humanística de la enseñanza de las ciencias adopta diferentes lemas, la mayoría de los cuales destaca la relación entre el conocimiento científico y el ejercicio de la ciudadanía (Aikenhead, 2003). En este sentido, estos programas se apartan de una concepción tecnocrática según la cual el saber se imparte desde quien conoce hacia quien ignora, por lo cual a este último le estaría vedado todo acto de crítica y reflexión. Por el contrario, se trata de proyectos al servicio de la democratización de los saberes y la liberación e inclusión de los sujetos, es decir, de una “ciencia para todos/a”.

¹ Wolovelsky, E. *El siglo ausente. Manifiesto sobre la enseñanza de la ciencia*. Buenos Aires. Libros del Zorzal. 2008.

Una propuesta de alfabetización científica

La idea de una educación científica como parte de una educación general para todos los ciudadanos, suele ser referida como un proceso de *alfabetización científica*² a través del cual las personas llegan a conocer los principales conceptos, hipótesis y teorías de la ciencia y pueden usarlos en la resolución de problemas, la comprensión del mundo y la toma de decisiones; comprenden que la sociedad controla la ciencia y la tecnología por medio de la provisión de recursos; son capaces de tomar decisiones guiadas por procedimientos cognitivos y por valores; reconocen las limitaciones así como las aplicaciones de la ciencia y la tecnología en la mejora del bienestar humano; distinguen entre conocimientos científicamente validados y opiniones personales, y desarrollan una visión rica del mundo producto de esa educación.

Detrás de este acuerdo general, sin embargo, es posible encontrar diferencias vinculadas con los aspectos que se enfatizan en la implementación didáctica de las propuestas de alfabetización científica. De esta forma, se pueden reconocer tres tipos de alfabetización científica basados en los beneficios personales, prácticos y formales (Meinardi, 2010a): La alfabetización científica *personal* se orienta a la comprensión de “un amplio rango de conceptos y al uso de un extenso vocabulario científico en la vida cotidiana y en la cultura propia”; además de “apreciar la historia de la ciencia, comprender la divulgación científica e interesarse por la ciencia en la escuela y estar motivado para seguir aprendiendo ciencia después de la escolarización formal”. Por su parte, la alfabetización científica *práctica* destaca el “saber usar la ciencia en la vida cotidiana y con propósitos cívicos y sociales”, a la vez que “saber obtener información sobre ciencia, comprender la divulgación de la ciencia y los mensajes que dan los medios de comunicación de masas, entender las relaciones entre ciencia y sociedad, conocer algunos conceptos básicos de ciencia y apreciar la ciencia siendo consciente también de sus limitaciones”. Finalmente, la alfabetización científica *formal* combina características de las dos anteriores e incluye “conocer conceptos de ciencia, tener una amplia comprensión de los principios científicos, saber sobre la naturaleza de la ciencia y las relaciones entre ciencia y sociedad, obtener información científica, utilizarla y ser capaz de comunicarla a otras personas, desarrollar una aptitud para usar la ciencia en la vida cotidiana y participar democráticamente en la sociedad civil a fin de tomar decisiones sobre asuntos relacionados con la ciencia y la tecnología”, junto con “apreciar la ciencia, interesarse por ella y estar al día de las novedades científicas”.

Esta clasificación refleja la tensión entre los fines que ha perseguido tradicionalmente la educación en ciencias (formar futuros científicos) y las demandas que un mundo cambiante, diverso y complejo impone a la formación ciudadana. Entendemos que una propuesta de alfabetización científica debe, por sobre todas las cosas, atender al propósito de formar ciudadanos capaces de leer críticamente el mundo con las herramientas que otorga la ciencia, acercando a los jóvenes a ella y ayudándolos a encontrar su propia vocación científica, si la tuvieran. Llevar adelante esta alfabetización requiere una justa conjunción de rigurosidad y apertura, que permita la construcción de una representación de ciencia personal y socialmente válida en cada uno de los estudiantes.

² Una revisión histórica del concepto puede leerse en: Meinardi, E. Cap. 1. El sentido de educar en ciencias. En: Meinardi, E.; L. González Galli; A. Revel Chion y M. V. Plaza. *Educación en ciencias*. Buenos Aires. Paidós. Pp. 15- 39. (2010).

Una ciencia para la escuela

La ciencia que enseñamos no es la misma que la ciencia que hacen los científicos. El contexto de la escuela demanda una reformulación del conocimiento elaborado por los expertos, una transposición didáctica, en términos de Chevallard (1997). Esta reelaboración del conocimiento científico no debe confundirse con una simplificación, sino que asume la forma de un nuevo modelo que incluye distintos conceptos, lenguajes, analogías e incluso experimentos (Jiménez Aleixandre, 2003). Suprimir lo más complejo y abstracto, seleccionar experiencias y ejemplos que funcionen bien pero descontextualizados, suele resultar en un saber fragmentado, que no permite reconocer su utilidad, pues no se vinculan los conocimientos con el mundo real, a la vez que obligan a los alumnos a ver las cosas de una manera determinada, más que a tratar de comprender lo que ven.

Una transposición inadecuada también entraña riesgos que afectan la imagen de la ciencia enseñada. Como señala Jiménez Aleixandre (2003), “siendo compleja, la ciencia se enseña como si fuese sencilla; siendo una construcción humana sujeta a cambios a veces radicales, se enseña como si hubiese tenido un desarrollo acumulativo. Teniendo por objeto explicar fenómenos naturales, se enseña como si éstos no pudiesen tener más que una única explicación.”

Acercar a los estudiantes a la ciencia implica abordarla en sus dos facetas: como producto y como proceso. Ya se ha destacado la necesidad de transponer el conocimiento producto de la actividad de los científicos; ahora se hará foco en cómo aproximar el trabajo en el aula al proceso de producción de ese conocimiento.

En primer lugar, es necesario abandonar la idea de la existencia de un método científico³ único y rígido, propia del paradigma positivista, cuya aplicación garantizaría resultados válidos (“verdaderos”), claros, lógicos y exactos. Esta concepción de la actividad de los científicos como meros practicantes de un método, reduce la mirada sobre la ciencia, privándola de la consideración de la importancia de la imaginación y la creatividad al plantearse preguntas y construir posibles respuestas, de la subjetividad en la interpretación de los datos, del reconocimiento de la teoría como filtro de la observación, de la falsa objetividad y neutralidad de los juicios, de los intereses y valores en juego, de la negociación de significados en la comunicación de los resultados.

Coincidimos con Galagovsky (2008) en que “si logramos desplazar la entronización construida alrededor de la existencia de *un método científico* y un *pensamiento científico*, y logramos ver a las ciencias naturales desde una perspectiva más centrada en producciones derivadas de la curiosidad de la mente humana y de las habilidades de cualquier sujeto motivado por descubrir, analizar, sistematizar y tratar de encontrar regularidades en fenómenos que existen o que él provoca, entonces, respetando el hecho de que los sujetos humanos tenemos diferentes inteligencias y sensibilidades, podremos pensar en una enseñanza de las ciencias naturales con identidad propia. Se trata de pensar en llevar al aula una *ciencia escolar*.”

³ Para ampliar se pueden consultar: Adúriz Bravo, A. ¿Existirá el “método científico”? en: En: L. R. Galagovsky (coord.) *¿Qué tienen de “naturales” las ciencias naturales?* Buenos Aires. Biblos. Pp. 47-59. 2008, y Galagovsky, L. R. ¿Se puede hacer “ciencia” en la escuela? En: L. R. Galagovsky (coord.) *¿Qué tienen de “naturales” las ciencias naturales?* Buenos Aires. Biblos. Pp. 85- 104. 2008.

Por otra parte, es necesario revisar las actividades escolares para transformarlas en auténticas, es decir, en actividades enmarcadas en la cultura científica en lugar de simples ejercicios estereotipados: indagaciones, resolución de problemas con cierta complejidad y contextualizados en la vida real, entre otras posibilidades. Con estas actividades se busca lograr la inmersión de los estudiantes en la cultura científica, entendida ésta como el conjunto de conocimientos teóricos y prácticos —incluyendo aquellos acerca de cómo usar las herramientas cognitivas y materiales— que comparte una comunidad, en este caso, la de los científicos (Díaz de Bustamante y Jiménez Aleixandre, 2002; Jiménez Aleixandre, 2003). Como señala Jiménez Aleixandre (2003), citando a Brown, Collins y Duguid (1989), “tanto conocimiento como herramientas no son comprendidos por completo hasta que son usados, y usarlos conlleva cambios en la visión del mundo, adoptar la cultura en la que se usan.”

Otro aspecto a considerar es que la actividad que realizan los científicos no es un trabajo solitario. Hacer ciencia en el aula debe favorecer las tareas colaborativas, los intercambios, las instancias de comunicación y negociación de sentidos.

Es probable que, de esta manera, los estudiantes se muestren más interesados, motivados y curiosos frente a la ciencia, una ciencia que los ayude a habitar el mundo.

Una Biología para el siglo XXI

Habitamos un mundo signado por el avance de las ciencias, y en particular, por una verdadera revolución en las ciencias de la vida. Si Darwin en el siglo XIX fue capaz de infligir una herida narcisista a la idea del hombre sobre su lugar en la naturaleza, los desarrollos en el campo de la biología molecular, la biología del desarrollo y las biotecnologías parecen venir a tratar de repararla. Organismos de diseño, modificados genéticamente; trasplantes de tejidos obtenidos a partir de células totipotenciales provenientes de embriones clonados; certificación de filiación a través del análisis de “huellas genéticas”; los debates acerca de la posibilidad de crear vida “sintética”, por mencionar solo algunos ejemplos, crean una renovada sensación de dominio y control de la naturaleza, a la que únicamente los problemas ambientales emergentes ponen un límite y amenazan.

Al mismo tiempo, el conocimiento creciente sobre lo viviente contribuye a ampliar y perfeccionar los dispositivos de control sobre la vida y los cuerpos de las personas que se instrumentan desde los distintos poderes. Así, saber y poder se entranan en una biopolítica (Foucault, 2007 [1979]) que permea toda la sociedad. Basta asistir al patentamiento de los genomas; a las biotecnologías que ponen a trabajar las fuerzas de la vida; al dictado de leyes anticontaminación; a la fuerza legal que revisten las pruebas de ADN; a las campañas de reparto gratuito de preservativos y a la negación de las mismas; a la casi incontenible compulsión por lograr poblaciones longevas en sociedades que, paradójicamente, discriminan cada vez más a sus mayores, para confirmar que vivimos en la era de los biopoderes y la biopolítica.

La Biología a enseñar no puede ser ajena a este cuadro de situación. Como escribió Carl Sagan (1998, citado en Wolovesky, 2008): “Adquirir el conocimiento y el saber necesarios para comprender las revelaciones científicas del siglo XX será el reto más profundo del siglo XXI”. El desafío es cómo formar al ciudadano que pueda actuar de manera inteligente, creativa, sensible, responsable y autónoma en esta sociedad del conocimiento.

Pensar esto exige pensar la disciplina. En este sentido, son particularmente valiosos los aportes que hace la Filosofía de la Biología⁴. Entre los biólogos que, sin ser filósofos, han reflexionado *sobre* la biología, se encuentra Ernst Mayr, quien con sus aportes contribuyó a la demarcación de la disciplina frente al resto de las ciencias naturales (Mayr 1988, 1998, 2006).

Según Mayr (1988, 2006), los aspectos y características de la biología que la singularizan pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- La completa comprensión de los organismos no puede adquirirse recurriendo exclusivamente a las teorías de la física y la química (negación del fisicalismo, reduccionismo epistemológico).
- La naturaleza histórica de los organismos no puede ser olvidada. Por el contrario, debe ser puesta en un primer plano, en el que quede patente que los sistemas biológicos, los seres vivos, poseen un *programa genético* adquirido en el tiempo.
- Los individuos, en la mayor parte de los niveles jerárquicos, son únicos; aunque pertenecen a poblaciones cuyo grado de variación interna es una de sus características más relevantes. Tal hecho exige poner en marcha un *pensamiento poblacional*, apartado del esencialismo que considera a las especies como clases naturales fijas.
- Existen dos dominios de la biología. Una biología fisiológica o *funcional*, que atiende a las *causas próximas*, y una biología *evolutiva*, que aborda las *causas últimas*. En relación con esto, hay que destacar la multicausalidad de los procesos y fenómenos biológicos (*pluralismo causal*).
- La complejidad inherente a los sistemas biológicos está organizada jerárquicamente, de tal manera que los niveles más altos de la jerarquía se caracterizan por la novedad que emerge en ellos (*emergencia*).
- Es preciso reconocer que la observación y la comparación son métodos con la misma legitimidad científica y valor heurístico que el experimento. Lo mismo puede decirse de la *narración histórica* para dar cuenta de fenómenos únicos e irrepetibles (como la extinción de los dinosaurios), basada en la reconstrucción de los hechos de la historia de la vida a partir de evidencias que la apoyan. Por otra parte, muchos de los datos deben ser interpretados probabilísticamente, dada la *aleatoriedad* que puede estar asociada a alguna de las causas de los fenómenos estudiados.
- Muchas de las explicaciones en biología son teleológicas, no en el sentido tradicional del término, — que refiere a procesos y acciones tendientes a un fin del cual el agente es consciente—, sino que parten de reconocer a los seres vivos como sistemas orientados a la consecución de metas u objetivos sin ninguna intencionalidad manifiesta. Como señala Caponi (2002), “[e]n la biología funcional, es cierto, existe siempre la referencia al resultado de un proceso determinado; es decir: existe la referencia a una meta y los procesos particulares de un organismo son considerados como medios para alcanzar ese objetivo. Pero lo que se procura determinar (...) es cómo cierto fenómeno está causalmente vinculado a esa meta u objetivo. Por eso, aunque, en algún sentido, pueda decirse que el interés que guía esa investigación de los fenómenos orgánicos es, en cierto modo, teleológico, los resultados a los que ésta llega ciertamente no lo son: los mismos se limitan a apuntarnos el rol causal de un fenómeno en la producción de cierto efecto. La biología funcional, en definitiva, no hace más que ponernos ante esa direccionalidad finalista de un sistema mecanicista perfectamente respetable que Pittendrigh (1998) [1970] proponía denominar *teleonomía*. Es decir: nos pone ante la finalidad de los mecanismos autorregulados.

⁴ Para una apreciación del panorama general de la Filosofía de la Biología, puede consultarse el trabajo de Vergara Santana (2007). En Argentina, son significativos los aportes de Gustavo Caponi y Pablo Lorenzano en este campo.

Mientras tanto, en el caso de la biología evolutiva no sólo debemos preguntarnos por el problema que una estructura resuelve, sino también están en cuestión las condiciones bajo cuyo dominio esa estructura pudo resultar una mejor alternativa de solución para ese problema que alguna otra posibilidad efectivamente disponible. Como el arqueólogo que intenta comprender el diseño de una máquina antigua, el biólogo que analiza una estructura adaptativa no sólo se pregunta por el problema que la estructura en cuestión pretendía resolver sino que también intenta reconstruir las razones que pudieron hacerla emerger como una buena alternativa de solución para ese problema (...). Y es considerando esto último que puede decirse que la explicación seleccional es teleológica en un sentido más fuerte que la explicación funcional (...).

Cualquiera sea la terminología usada —*teleología* o *teleonomía*—, la naturaleza y validez de las expresiones y explicaciones finalistas son motivo de debate en la filosofía de la biología.

Por último, otro rasgo de la autonomía de la biología con respecto a las ciencias físicas, es que en biología las teorías se basan habitualmente en conceptos, mientras que en aquellas se basan en leyes naturales. Así, conceptos como *territorio*, *selección natural*, *recurso*, *aislamiento geográfico*, han llegado a ser fundamentos importantes de teorías en diversas ramas de la biología, y aunque por medio de una reformulación apropiada, algunos de estos conceptos pueden expresarse en forma de leyes, son algo completamente diferente de las leyes naturales newtonianas (Mayr, 2006).

Un modelo de enseñanza basado en la elaboración de modelos teóricos

Los científicos construyen teorías y modelos que pretenden representar e interpretar la estructura y el funcionamiento del mundo con variados propósitos. De la misma forma, en la vida cotidiana todos elaboramos representaciones mentales que nos guían, como verdaderos mapas, por el mundo. Ambos tipos de representaciones —los modelos de los científicos y los modelos de la vida cotidiana—, con sus semejanzas y diferencias, son producto de la actividad cognitiva humana.

Desde hace algún tiempo, se vienen dando desarrollos epistemológicos que vinculan la elaboración de modelos y los procesos cognitivos (Giere, 1992, 1999), y que han servido de base para propuestas didácticas que estructuran la actividad científica escolar alrededor de la elaboración y recreación de modelos teóricos (Justi, 2006; Adúriz Bravo e Izquierdo, 2009).

En primer lugar, se debe señalar que el término modelo admite distintos significados. Aquí se usará en el sentido propuesto por Chamizo (2010)⁵: “*Los modelos (m) son representaciones, basadas generalmente en analogías, que se construyen contextualizando cierta porción del mundo (M), con un objetivo específico.*”.

En esta definición todas las palabras son importantes: las representaciones son fundamentalmente ideas, aunque no necesariamente ya que también pueden ser objetos materiales. Las representaciones no son por sí mismas, y valga la redundancia, autoidentificantes. Las representaciones lo son de alguien (ya sea una persona, o un grupo, generalmente este último) que las identifica como tales. Una *analogía* está constituida por aquellos rasgos o propiedades que sabemos similares en m y M. *Que se construyen contextualizando*, (Chamizo e Izquierdo, 2005) remite a un tiempo y lugar

⁵ En el mismo trabajo, el autor revisa los distintos tipos de modelos teniendo en cuenta la analogía (mentales, materiales y/o matemáticos), el contexto (científicos, escolares) y la porción del mundo a la que hacen referencia (ideas, objetos, procesos o sistemas).

históricamente definido lo que además enmarca la representación; *cierta porción del mundo* indica su carácter limitado, los modelos m son respecto al mundo M parciales. *Un objetivo específico*, establece su finalidad, general pero no necesariamente, el explicar, y sobre todo predecir. Hay que recordar que la explicación es una de las más significativas características de las ciencias (Bailar-Jones, 2002), pero que en determinados casos aún sin poder del todo explicar, una buena parte de su prestigio radica en predecir”.

Para ampliar la noción anterior de modelo y su relación con las teorías y la realidad, es pertinente citar a Adúriz Bravo e Izquierdo (2009), quienes resumen, desde un enfoque semántico⁶, las características de los modelos que se pueden considerar valiosas para la enseñanza de las ciencias naturales:

“1. El interés está puesto ahora en cómo las teorías científicas dan sentido al mundo sobre el que se aplican y cómo cobran sentido para quienes las están aplicando (los agentes cognitivos, que incluyen a aprendices y maestros), más que en la estructura lógica y lingüística estricta de cada teoría. Se prioriza un acercamiento semántico, pragmático y retórico (Adúriz-Bravo, 2001).

2. Las teorías no son solo los enunciados teóricos de los que aquellas están compuestas, sino que contienen también los hechos interpretados por ellas. Además, las teorías científicas no se reducen a un saber de naturaleza proposicional, sino que constituyen también un ‘saber-cómo’ (know-how) en torno a las explicaciones e intervenciones que se pueden hacer con ellas. Una teoría es, por tanto,

una *familia de modelos*, pero más que una simple suma de estos modelos, porque estos últimos están vinculados por relaciones lógicas y experimentales que aseguran cierta coherencia al conjunto. (Joshua y Dupin, 2005: 20-21; el subrayado es nuestro)

3. Las teorías quedan mejor determinadas y caracterizadas por sus respectivas clases de modelos; por tanto, resulta más relevante dedicarse a estudiar metateóricamente éstos que aquélla. Este tipo de aproximación se dice ‘basada en modelos’ (*model-based view*) o ‘modeloteórica’. El foco del utillaje epistemológico está ahora puesto en entender la naturaleza del modelo científico, más que en ubicar éste dentro de una red teórica cerrada descrita mediante enunciados. En este sentido, los exponentes de la visión basada en modelos creen que se puede demostrar que una reinterpretación de las teorías científicas como conjuntos de modelos es más exitosa para una comprensión de la teorización científica [...], y que puede proporcionar una imagen más satisfactoria de la relación entre las teorías científicas y el mundo real a causa del rol mediador de los modelos [...]. (Develaki, 2007: 729; la traducción es nuestra)

4. No hay una relación tan directa entre lo que decimos (proposiciones) y los fenómenos, sino que esa relación está mediada por los modelos en tanto representaciones no lingüísticas del mundo, representaciones que no son reducibles ni a enunciación ni a realidad, puesto que son ‘autónomas’ con relación a ambas (Justi, 2006).

5. Se toma “en pie de igualdad” las distintas formas lingüísticas con las que se pueden presentar los mismos modelos, sin presuponer la supremacía o prioridad de algunas (la axiomática, por ejemplo) por sobre otras. En este aspecto la visión basada en modelo es

⁶ El *enfoque semántico* comenzó a desarrollarse a finales de la década de 1950 con los trabajos pioneros de Patrick Suppes, y llegó a una formulación sistemática inicial con los aportes del holandés Bastian C. van Fraassen y los estadounidenses Frederick Suppe y Ronald Giere, en las décadas del 70 y 80. Muy sintéticamente, sostiene que las teorías científicas quedan mejor comprendidas como conjuntos de modelos, en el sentido matemático abstracto, que como conjunto de enunciados.

mucho más flexible que la epistemología precedente⁷, al considerar como conocimiento teórico un saber no rígidamente formalizado que se puede expresar con muy distintos lenguajes:

[Los modelos abstractos] pueden ser una maqueta, un dibujo, un hecho ejemplar. [P]ueden presentarse de manera simple, destacando sólo lo esencial para que resulten explicativos. [P]ueden definirse de muchas maneras diferentes [...]. (Izquierdo-Aymerich, 2007: 132)".

Por su parte, Justi (2006) expande la idea de autonomía de los modelos frente a la realidad y la teoría, mencionando los elementos que contribuyen a ella:

– *El proceso de construcción de modelos.* Los modelos se construyen a partir de una mezcla de elementos tanto de la realidad modelada como de la teoría, y también de otros elementos externos a ellos. Además la construcción de modelos siempre implica simplificaciones y aproximaciones que han de ser decididas independientemente de requisitos teóricos o de condiciones de los datos.

– *La función de los modelos.* (...) los modelos son instrumentos que adoptan formas distintas y tienen muchas funciones diferentes. Como instrumentos son independientes de la «cosa» sobre la que operan; sin embargo, se relacionan con ella de alguna forma.

– *El poder de representación de los modelos.* Ello permite que los modelos funcionen no solamente como instrumentos, sino que además nos enseñen algo sobre lo que representan. O sea, que funcionen como una herramienta de investigación.

– *El aprendizaje.* El aprendizaje puede tener lugar en dos momentos del proceso: en la construcción y en la utilización del modelo. Cuando construimos un modelo, creamos un tipo de estructura representativa, desarrollamos una forma científica de pensar. Por otro lado cuando utilizamos un modelo, aprendemos sobre la situación representada por el mismo (Morrison y Morgan, 1999)."

La concepción de modelo que se ha expuesto hasta aquí contrasta con la que tradicionalmente se encuentra en la enseñanza de las ciencias naturales y que, siguiendo a Adúriz Bravo e Izquierdo (2009), se puede denominar concepción icónica de los modelos: "Según esta concepción, el modelo científico es una 'copia' (a escala, estática, simplificada, bidimensional o cualquier otra variante por el estilo) de aquello real que se está estudiando. Esta visión de la actividad científica es consecuencia de la fuerte impronta *empiropositivista* en la educación, que promueve en clase una imagen empobrecida de la naturaleza de la ciencia (Fernández et al., 2005)".

Por el contrario, una propuesta de enseñanza *modeloteórica* debería instalar en la clase el trabajo con *modelos científicos escolares*, "que genuinamente sirvan para entender el funcionamiento del mundo natural mediante ideas abstractas y, al mismo tiempo, no se encuentren tan alejados de las concepciones alternativas que traen los niños y niñas, adolescentes y jóvenes a la escuela (Izquierdo-Aymerich, 2000)" y que permitan "recrear en clase un saber disciplinar que es patrimonio de todos y todas, pero que se debería enseñar sólo en tanto que posibilite que los sujetos comprendan el funcionamiento del mundo natural (Izquierdo-Aymerich y Adúriz-Bravo, 2003). Esta recreación, auxiliada por

⁷ Se refiere al *enfoque sintáctico*, en el que las teorías son presentadas como sistemas formales axiomáticos parcialmente interpretados mediante reglas de correspondencia que relacionan términos teóricos con términos observacionales. Este enfoque fue desarrollado principalmente por el positivismo lógico (o empirismo lógico) y ha dominado el análisis de las teorías en la filosofía de la ciencia durante las siete primeras décadas del siglo pasado, aunque persiste en la actualidad entre muchos filósofos y científicos.

el profesorado y por los textos, no se plantea entonces como un ‘redescubrimiento’ de ideas complejas que llevaron siglos de arduo trabajo a la humanidad, sino como una apropiación –profundamente constructiva– de potentísimas herramientas intelectuales que se van representando en el aula con el nivel de formalidad necesario para cada problema y cada momento del aprendizaje”. (Adúriz Bravo e Izquierdo, 2009).

Por lo tanto, una enseñanza en ciencias debería aspirar a que los alumnos construyan modelos explicativos dinámicos y de distintos niveles de complejidad, para utilizarlos adecuadamente según el propósito particular: *comunicativo*, para negociar significados, *cognitivo*, para razonar, u *operatorio*, para resolver problemas.

Ahora bien, estamos posicionados en un modelo cognitivo de ciencia escolar que considera el *modelo teórico* como la unidad fundamental tanto de la ciencia de los científicos como de la ciencia en la escuela. En este marco, el modelo científico escolar resulta de la transposición didáctica del modelo científico erudito. El punto aquí es cómo los estudiantes pueden aproximarse al modelo científico escolar desde sus propias representaciones construidas en la vida cotidiana.

Adúriz Bravo y otros (2005) han propuesto una estrategia analógica⁸, que se fundamenta en la idea de que “algunos *hechos paradigmáticos*, teóricamente reconstruidos, pueden funcionar como protomodelos teóricos en el aula de ciencias, *mediando* en la construcción de los significados a aprender”.

Como señalan esos autores, estos *mediadores* presentan algunas características que los hacen interesantes para la enseñanza de las ciencias:

“1. Abstracción. Tal como los propios modelos teóricos de primer orden, de los cuales son análogos, los mediadores son entidades abstractas, no lingüísticas, y admiten múltiples representaciones.

2. Potencia semiótica. Los mediadores pueden representarse (*definirse* en el sentido de Giere, 1988) de diversas maneras, por medio del lenguaje natural o de sistemas de símbolos heterogéneos y flexibles.

3. Potencia analógica. Los mediadores conectan por medio de un mecanismo analógico con los hechos del mundo y con los modelos teóricos, sirviendo de puente entre unos y otros a través de lo que Giere (1988) llama ‘parecidos de familia’ (relación de *semejanza*) durante el proceso de modelización.

4. Potencia paradigmática. Los mediadores dan significado a muchos hechos del mundo enlazándolos y abstrayéndolos, a fin de que se pueda intervenir activamente sobre ellos con el pensamiento, la acción y el discurso en forma coordinada. Esos hechos, reconstruidos a través de la mediación, se transforman en hechos *paradigmáticos* (Izquierdo, 2004) o epitómicos, genuinos ‘modelos’ del mundo sensible”.

En el trabajo en el aula, los estudiantes se aproximan al mediador a partir de su propia experiencia en el mundo e intervienen sobre él para ir incorporando las ideas del modelo teórico. Es decir, a través de un proceso de reconstrucción teórica, lo que en un principio era un hecho o fenómeno *que se ve*, se convierte en un hecho científico, interpretado a partir de lo *que se sabe* sobre el mundo.

⁸ Basada en las contribuciones de los estudios sobre el papel de la analogía en la enseñanza de las ciencias y entendiendo la analogía como una ‘mediación’ entre dos campos semánticos, uno conocido y otro novedoso, con el fin de dar sentido al último a partir de los significados asociados al primero (Adúriz Bravo y otros, 2005).

Un cambio ¿“conceptual”o “representacional”?

Es mucha la literatura en torno al cambio de las concepciones del sentido común (ideas previas o alternativas) a las científicas. En ella se discute si es posible o no que ocurra ese cambio, y en tal caso, cómo se produce: sustitución de unas ideas por otras, ampliación y enriquecimiento de las preconcepciones, integración jerárquica de unas en otras o coexistencia de ambos tipos de ideas sin que exista sustitución.

También se ha tratado de responder al interrogante de cuál es la función que desempeñan los conocimientos previos en este cambio: facilitando el anclaje de los nuevos conocimientos científicos, u obstaculizándolo.

Más reciente es la controversia acerca de la naturaleza del cambio. Hay quienes sostienen que se trata de un cambio de conceptos, es decir, de cambiar un concepto “erróneo” por uno científico. Mientras que otros autores postulan un cambio de representaciones, en el que estarían involucradas motivaciones, creencias, valores y emociones. Cualquiera de las dos opciones tiene consecuencias didácticas.

Si se acepta la idea del cambio conceptual, entonces el profesor, a través de la estrategia del conflicto cognitivo, llevaría al alumno a abandonar las concepciones previas y reemplazarlas por otras que se demuestran más adecuadas. Sin embargo, como sostienen Moreira y Greca (2003), “es una ilusión pensar que un conflicto cognitivo y/o una nueva concepción plausible, inteligible y fructífera conducirá al reemplazo de una concepción alternativa significativa. Cuando las estrategias de cambio conceptual son bien sucedidas, en términos de aprendizaje significativo, lo que hacen es agregar nuevos significados a las concepciones ya existentes, sin borrar o reemplazar los significados que ya tenían. O sea, la concepción se torna más elaborada, o más rica, en términos de significados agregados a ella, o evoluciona sin perder su identidad”.

Por su parte, la postura que defiende el cambio representacional parte de reconocer las ideas previas como representaciones intuitivas, de naturaleza implícita y encarnada (Pozo, 2001), y a las que la tarea docente debería intentar dar un nuevo sentido a la luz del conocimiento científico, generando nuevas representaciones. No se busca que el conocimiento científico sustituya a otras formas de saber, sino de integrar jerárquicamente a algunas de ellas, redescubriendo (es decir explicando) sus predicciones y acciones (Pozo, 2002).

Si se asume que nuestras representaciones implícitas constituyen teorías de dominio, es decir sistemas de representación organizados y consistentes, basados en ciertos principios que restringen el procesamiento de la información en ese dominio, pero que pueden ser revisados y explicitados como consecuencia del aprendizaje, el esfuerzo debería enfocarse en fomentar la revisión de esos principios en función de su éxito representacional, en busca de “teorías” más eficaces, de modelos cada vez más ajustados a los modelos científicos.

En este punto, se considera más conveniente y provechosa esta última postura que la idea de un “cambio conceptual” entendido como “reemplazo conceptual”, que por otra parte ha demostrado ser improductiva, cuando no “una visión que nos recuerda el enfoque conductista de instalar y extinguir conductas en el repertorio del aprendiz”, al decir de Moreira y Greca (2003). Por tanto, “frente a la idea de que el conocimiento científico debe sustituir al conocimiento cotidiano –que es la que ha predominado en los modelos didácticos del cambio conceptual- debemos asumir que la función de la instrucción científica sería promover una redescubierta o explicación de ese conocimiento cotidiano en términos de modelos científicos más complejos y potentes” (Pozo, 2002).

Una reconstrucción en la que seguramente habrá lugar para la evolución, desarrollo, integración jerárquica, enriquecimiento conceptual y discriminación de significados.

Desde este punto de vista, “la empresa de la ‘alfabetización científica’ plantea nuevos retos, quizás aún más exigentes. No se trata ya sólo de hacer que todos los ciudadanos puedan acceder, en algún nivel, a los conocimientos científicos, sino que para que ese acceso se produzca es preciso de algún modo *reformatear* esas mentes, generar en ellas nuevas posibilidades representacionales sin las cuales el conocimiento científico probablemente es inconcebible” (Pozo, 2002). Se trata de una reconstrucción cultural de la mente (Pozo, 2001), que genera no sólo nuevas representaciones, sino también nuevas formas de representar y concebir el mundo.

Una relación con el saber⁹

Como lo señala Wolovelsky (2008), “(...) el conocimiento científico inevitablemente afecta, de manera específica en diferentes momentos históricos, la cosmovisión de los hombres y, por lo tanto, es una fuerza poderosa constitutiva de la subjetividad humana”. Subjetividad que se produce en la apropiación del mundo por el sujeto.

Así como existen formas de apropiarse el mundo también existen “cosas” que aprender. Esto es: aprender un saber, en el sentido estricto del término, es decir, un contenido intelectual; aprender a dominar un objeto o una actividad; aprender a establecer formas relacionales. En cualquier caso, aparece un sujeto que mantiene con el mundo múltiples relaciones.

Buscar el saber es instalarse en un cierto tipo de relación con el mundo: una *relación con el saber*; pero el sujeto de saber está a la vez comprometido en otros tipos de relaciones con el mundo: no es jamás un sujeto puro de saber. Si nos situamos en la actividad científica, el sujeto de saber despliega una actividad que le es propia: argumentación, verificación, experimentación, voluntad de demostrar, de probar, de validar. Esta actividad es también acción del sujeto mismo: tomar el partido de la Razón y el saber es cargar con exigencias y prohibiciones respecto de sí mismo. Al mismo tiempo, esta actividad implica una forma de relación con los otros, percibidos como comunidad intelectual, y supone e induce una cierta relación con el lenguaje y con el tiempo. Por último, pero no menos cierto, esta actividad puede ser captada por las “pasiones”, la ideología, el inconsciente, incluso por una empresa voluntaria de engaño.

En pocas palabras, la relación con el saber es la relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros. Es relación con el mundo como *conjunto de significaciones* pero también como *espacio de actividades* y se inscribe en el tiempo.

El mundo se ofrece al hombre como *conjunto de significaciones* construidas a través de lo que percibe, imagina, piensa de él, desea, siente, y a la vez, compartidas con otros hombres. Es en ese universo simbólico de las significaciones donde se enlazan las relaciones entre el sujeto y los otros y consigo mismo. Por eso, la relación con el saber es relación con sistemas simbólicos, y en particular con el lenguaje.

Apropiarse del mundo es también adueñarse de él en su materialidad, transformarlo, moldearlo. El mundo no constituye solamente un conjunto de significaciones, es además

⁹ Las ideas de esta apartado han sido tomadas del libro *La relación con el saber- Elementos para una teoría* de Bernard Charlot (2007, [1997]), salvo que se indique lo contrario.

un horizonte de *actividades*. Por eso, la relación con el saber implica una actividad del sujeto.

Igualmente, es una relación con el *tiempo*. La apropiación del mundo, la construcción de sí, el entramado de relaciones con otros —“el aprender”— demandan tiempo y nunca acaban. Ese tiempo es el de la historia de la especie humana, del sujeto, la de su descendencia. No es un tiempo homogéneo sino que está marcado por momentos significativos, por ocasiones, por rupturas. Es un tiempo que se despliega en el presente, el pasado y el futuro, como tres dimensiones que se interpenetran y se suponen una a otra.

De esta forma, intentar definir el *saber* lleva a la idea de que no hay saber más que para un sujeto comprometido en una cierta *relación con el saber*. La idea de saber implica la de sujeto, de relación del sujeto consigo mismo, de relación de ese sujeto con otros (que co-

construyen, controlan, validan, comparten ese saber).

Algunas consecuencias pedagógicas de pensar el *saber* en términos de *relación con el saber* podrían enumerarse como sigue:

- Si el saber es relación, lo que debe ser el objeto de una educación intelectual es el proceso que conduce a adoptar una relación de saber con el mundo y no la acumulación de contenidos intelectuales.
- Una relación con el saber se construye.
- Se aprende porque se tienen *ocasiones* de aprender, en un momento en que se está más o menos disponible para captar esas ocasiones; pero a veces la ocasión no se presenta: aprender es entonces una *obligación* (o una oportunidad que se ha dejado pasar).
- “El desafío es, (...), que cada situación educativa sea un ámbito en el que tenga lugar el pensamiento en acto y que no se agote en la mera reproducción de los que otros pensaron” (...) “...la acción docente de todo acto educativo supone disponer los saberes de una manera especial, de modo tal que puedan ser interpelados subjetivamente” (Cerletti, 2008)

Hasta aquí se han expuesto los fundamentos que sustentan y dan sentido a la presente propuesta curricular y que reconocen como su raíz ineludible el Marco Teórico del Diseño Curricular del que forma parte. Sin duda, otras construcciones son posibles, pero también es cierto que el enfoque cognitivo, modeloteórico y sociocultural elegido es el que —a nuestro juicio— mejor expresa el modelo de ciencia biológica que se pretende que aprendan los alumnos de la escuela secundaria rionegrina.

De todas formas, el planteamiento es amplio y abre un territorio de diálogo a partir del cual los saberes, la creatividad y el profesionalismo de los docentes, seguramente, permitirán tender, en cada aula, los puentes necesarios entre la cultura vivida por los jóvenes y esa otra cultura que es la ciencia, alejados de todo cientificismo y de cualquier visión tecnocrática.

2. Encuadre didáctico

En la Fundamentación de esta propuesta y en el Marco Teórico del presente Diseño Curricular, se han desarrollado las concepciones de hombre, sociedad y sujetos; de enseñanza y de aprendizaje; de conocimiento, ciencia y saber; de la disciplina a enseñar; de las funciones, fines y objetivos de la educación secundaria; así como los aspectos político- ideológicos que las sustentan.

Estas concepciones son las que otorgan una identidad específica al encuadre didáctico que se asume y a través del cual, el texto curricular orienta las decisiones relativas a la programación y práctica de la enseñanza.

Es innegable que las situaciones de enseñanza no plasman siempre ni de la misma manera estas concepciones y lineamientos. Las prácticas escolares cotidianas están teñidas de las particularidades personales, grupales y del contexto, que son las que dan riqueza a la vida en las aulas. No obstante, los componentes del encuadre didáctico determinan los aspectos que se deben tener en cuenta en el desarrollo de esas prácticas, a la vez que habilitan la creatividad y la imaginación de los docentes para llevarlas adelante. De esta forma, la autonomía docente implica la toma de decisiones propias en relación con el encuadre e incluye las posibles innovaciones pero integradas en un marco compartido.

El encuadre didáctico debe ser entendido como un verdadero sistema en donde sus componentes se engarzan, vinculan y determinan mutuamente. Las decisiones tomadas en torno a alguno de ellos repercuten necesariamente sobre las que se tomen en relación con los otros. Establecer determinados propósitos, afecta la selección de saberes que se haga y nos compromete como docentes con determinadas acciones para generar situaciones didácticas que permitan la construcción de esos saberes. Definir ciertas pautas de evaluación de los saberes no puede ser ajeno a los modos en que esos saberes fueron enseñados y aprendidos. Fijar unos dados lineamientos de acreditación forzosamente debe estar en correspondencia con los saberes enseñados y evaluados.

A continuación se desarrollan los componentes del encuadre didáctico para el espacio curricular de Biología. Según los Mapas Curriculares para el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria Rionegrina, la disciplina Biología se enseña en 2° y 3° año del Ciclo Básico y en 5° año del Ciclo Orientado, en este último caso como parte de la Formación General. No aparece en 4° año del Ciclo Orientado y en el primer año del Ciclo Básico integra, junto con las otras disciplinas de las ciencias naturales: Química y Física, el espacio curricular denominado "Taller de Ciencias de la Naturaleza para el Ciudadano". Por lo tanto, la siguiente propuesta ha sido proyectada para 2°, 3° y 5° año y debe considerarse como una unidad, es decir, sin una discontinuidad entre ciclos, a pesar de la brecha temporal existente entre 3° y 5° año.

Propósitos

Los propósitos son la expresión de la intencionalidad pedagógica (*qué, cómo, para qué*) y prefiguran un horizonte de acción, en tanto marco experiencial, a ofrecer para que los estudiantes lleguen a construir los saberes que los mismos propósitos implican.

- Favorecer la construcción de un modelo de ser vivo suficientemente rico y complejo que permita interpretar los fenómenos biológicos, especialmente los que se presentan en la vida cotidiana, a través de sucesivas y variadas aproximaciones.
- Facilitar el desarrollo de un pensamiento relacional e integrador, a partir de la familiarización con los modos de conocer de la biología, para utilizarlo en otros contextos.
- Ofrecer oportunidades para la toma de decisiones frente a situaciones con trasfondo biológico que interpelen a los alumnos desde lo personal y como ciudadanos, aportando herramientas y estrategias que les permitan actuar en

forma crítica, reflexiva, creativa y con fundamento, dejando de ser pacientes de una biopolítica que se les impone para ser agentes del cuidado de sus propias vidas.

- Facilitar el acceso al discurso biológico, como parte del discurso científico, estimulando el contacto con él en distintos formatos y soportes, para su apropiación crítica: reconociendo su especificidad, las estrategias discursivas y los contextos de aplicación.
- Acompañar la construcción de una imagen corporal propia que armonice los aspectos biológicos, psicológicos y socioafectivos, para poder tomar decisiones soberanas sobre el propio cuerpo biológico, respetando las otras corporeidades, a través tanto de recorridos disciplinares como abordajes interdisciplinares.
- Estimular la reflexión acerca de la persona humana como parte del mundo biológico, reconociendo el carácter excepcional de sus posibilidades de intervención sobre él, resultantes de su devenir sociohistórico, y las responsabilidades derivadas como consecuencia de ello, para contribuir a generar una conciencia ambiental local, regional y global.
- Introducir a los alumnos en la cultura científica de la época para que comprendan las prácticas específicas que permiten reconocer la interdependencia entre los seres vivos y el medio, apreciar la vida y entenderla como fenómeno dinámico y singular, advirtiéndole su vulnerabilidad y su capacidad de adaptación.

Saberes

La selección de los saberes se realizó teniendo en cuenta los propósitos mencionados en el apartado anterior y la concepción de las teorías científicas centrada en modelos, desarrollada en la Fundamentación. Es así que los saberes se organizan de tal forma que permita la construcción de un modelo de ser vivo a lo largo de toda la escolaridad secundaria. El modelo “ser vivo” puede ser considerado un modelo irreducible fundamental en el campo de la biología, lo que justifica su enseñanza en el aula (García Rovira, 2005; Gómez Galindo y otros, 2007).

El modelo “ser vivo” incluye otros submodelos (cada uno de los cuales se compone, a su vez, de numerosos submodelos), como el de célula, organismo, ecosistema, biodiversidad, evolución, por mencionar algunos. Toda la propuesta, entonces, gira en torno a esa construcción, donde el modelo “ser vivo” se despliega a través de sucesivos cambios de escala, considerando los distintos niveles de organización: célula- organismo-ecosistema, que los alumnos deberán identificar y conceptualizar. Las distintas focalizaciones posibilitan un mayor énfasis sobre las relaciones entre conceptos y una progresiva complejización de las representaciones, facilitando una comprensión más integral de lo viviente. Esto significa que recién al finalizar la escuela secundaria los alumnos habrán alcanzado una representación más o menos acabada de los sistemas biológicos (célula, organismo, ecosistema), pudiendo componer entonces un modelo de “lo viviente” más ajustado al de la ciencia. La adopción de este punto de vista —la construcción del modelo “ser vivo” a partir de la diferenciación e integración de la familia de modelos relacionada con él— da continuidad al *currículum* ya que posibilita el estudio de los seres vivos de forma articulada.

Tradicionalmente, los seres vivos han sido estudiados en la escuela desde su estructura, relacionando los órganos y los sistemas con sus funciones, enfatizando en la ubicación

espacial de los órganos, sus nombres y la función que desempeñan. Esta forma de abordaje implica presentar la relación entre estructura y función de forma lineal y causal simple, y no es coherente con la realidad de los seres vivos como sistemas complejos en constante interacción con su medio, donde la estructura y dinámica de las funciones interactúan.

Lo que aquí se propone es recuperar la visión dinámica y compleja de los seres vivos a partir del estudio de las funciones de *nutrición, reproducción y relación*, abordándolas de manera interdependiente e integrando escalas, sin olvidar la conexión con el medio. Al mismo tiempo, el planteo debe incluir la dimensión humana para considerar esas mismas funciones desde el punto de vista de la promoción de la salud y el ambiente, dejando de lado los aspectos más “higienistas” de la misma, representados por su componente instrumental de “la educación para la salud”, dirigida a la modificación de hábitos nocivos para la salud, y su enfoque de “culpabilización de la víctimas”. La alternativa debe estar centrada en el componente más colectivo de la promoción de la salud, en dejar de ser el “Pepito Grillo” de las conciencias y comportamientos individuales para enfatizar una concepción de salud como aquella manera de vivir autónoma, solidaria y profundamente gozosa. Entendiendo la autonomía como la capacidad de desenvolverse en la vida con un mínimo de dependencia, a la vez que aumentan las responsabilidades individuales y de la comunidad en relación con la salud; la solidaridad, como preocupación por los otros y por el entorno, y el término “gozosa”, como reconocimiento de las posibilidades de disfrutar de la vida placenteramente y de una mirada optimista acerca de la vida. Este enfoque no puede prescindir de lo ambiental por lo que en este currículum salud y ambiente se abordan de manera integrada, desde una perspectiva multicausal y multirreferencial (Meinardi y otros, 2010).

Por otra parte, la mirada estaría incompleta si no se consideraran la *biodiversidad*, que se manifiesta tanto en los patrones estructurales y funcionales como en la composición específica de los ecosistemas o genética de las poblaciones, y la *evolución*, donde se encontrarían las *causas últimas* de esos patrones. Se debe señalar que en forma simultánea al reconocimiento de la diversidad de los sistemas biológicos, se requiere tender puentes con la caracterización de los grandes grupos de seres vivos.

Esta propuesta supone una articulación con los saberes que los alumnos deberían haber construido en el espacio de primer año *Taller de Ciencias de la Naturaleza para el Ciudadano*. En este sentido, el punto de partida debería ser la idea de que en todo sistema se pueden reconocer unos componentes *materiales*, que tienen unas propiedades; estos componentes *interactúan*, y los cambios que se producen en ellos se relacionan con procesos de transferencia de *energía*. Es posible que los estudiantes hayan construido también otros saberes vinculados con el recorrido de los materiales y la energía en los seres vivos, y la alimentación en los seres humanos que se deberán retomar en el segundo año.

En la Figura 1 se presenta un esquema que sintetiza lo que se ha dicho hasta aquí y muestra la organización de los saberes desde el enfoque modeloteórico, multiescalar y sistémico que adopta esta propuesta.

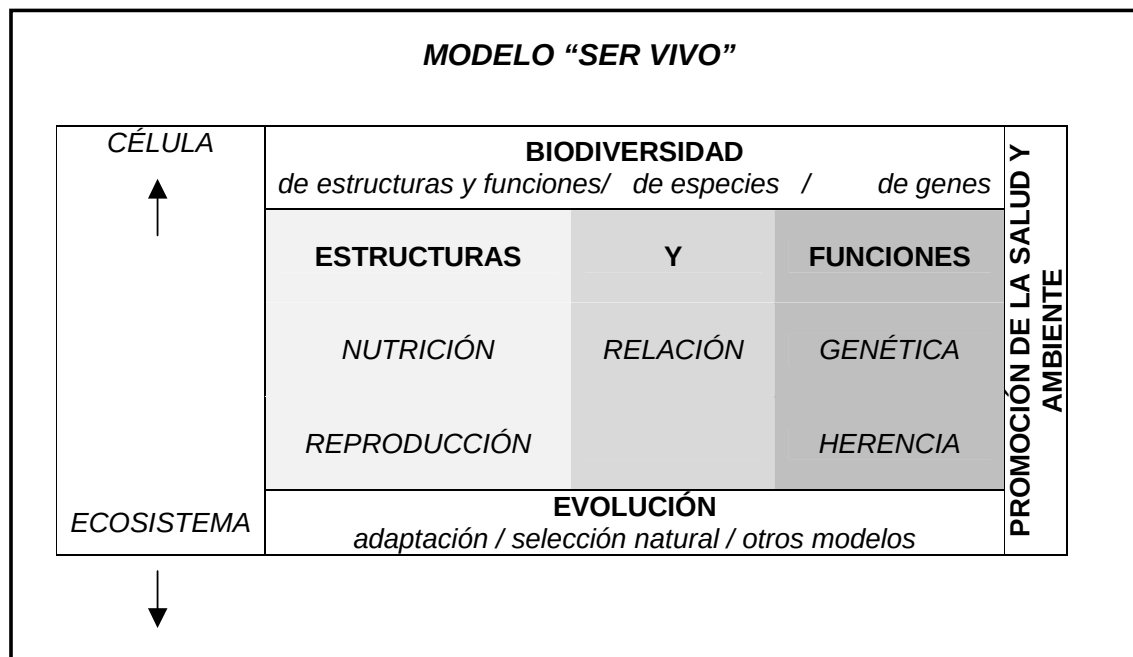


Figura 1. Organización de los saberes. Los distintos sombreados representan los años de escolaridad: 2°, 3° y 5°, de izquierda a derecha. Los lados verticales del marco representan las intersecciones que ocurren en cada año, mientras que los lados horizontales del marco, los desarrollos que se suceden a lo largo de los años. La construcción del modelo “ser vivo” es una tarea a concretar a lo largo de toda la escolaridad secundaria.

No se propone un “programa” de contenidos, sino que estos quedan comprendidos en los saberes que orientan el trabajo por modelos. Desde esta perspectiva, no se trata de introducir conceptos aislados, sino de irlos conectando con el modelo que sirve para explicar los fenómenos objeto de estudio.

Además, si bien en los otros espacios curriculares se presentan ejes que organizan los saberes, en este caso se desestimó tal posibilidad en virtud de la naturaleza de la propuesta. Es difícil captar el dinamismo, la integración de escalas y las interconexiones con que deberían abordarse los saberes, a través del planteamiento de ejes organizadores, más bien estáticos. Por esta razón, se optó por una presentación esquemática como la exhibida en la Figura 1, para mostrar los recorridos horizontales y las intersecciones verticales que orientan la construcción del modelo de ser vivo: el gran eje organizador del espacio, si se quiere.

A continuación se explicitan los saberes a trabajar en quinto año:

5° año

- Comprender que el conocimiento sobre la biodiversidad es organizado en sistemas de clasificación para facilitar tanto su comprensión como la comunicación.
- Reconocer que los sistemas de clasificación de la diversidad biológica sirven de guía para su exploración con fines prácticos (identificación de organismos para la obtención de productos biotecnológicos, selección de organismos, identificación de indicadores ambientales, otros).

- Explicar el origen de la diversidad biológica como el producto de la evolución biológica a partir un ancestro común.
- Reconocer que las clasificaciones de la diversidad biológica se pueden basar en dos criterios principales: similitud y parentesco, los cuales son priorizados de diferente manera por las tres grandes escuelas de clasificación: tradicional (similitud y parentesco), fenética (similitud) y cladismo (parentesco).
- Comprender que el grado de parentesco entre organismos se establece utilizando distintas evidencias.
- Reconocer que las clasificaciones son provisorias, como lo evidencian las modificaciones que han sufrido los sistemas de clasificación de los seres vivos a lo largo de la historia según los criterios utilizados y los conocimientos disponibles en cada momento histórico.
- Conocer los principios de la clasificación cladística.
- Interpretar el uso de cladogramas para representar la diversidad.
- Comprender el valor de la nomenclatura científica para la actividad de los biólogos.
- Reconocer la importancia de las colecciones (museos, herbarios) como forma de documentar la diversidad biológica.
- Comprender la biodiversidad desde el punto de vista de la información genética que portan los organismos.
- Comprender cómo la información genética está codificada en la molécula de ADN y organizada en cromosomas y genes.
- Relacionar los genes con la expresión de las diferentes características de los seres vivos, reconociendo los procesos celulares básicos involucrados y el papel modulador del ambiente.
- Reconocer la relevancia, desde el punto de vista evolutivo y práctico (aplicaciones biotecnológicas), de la universalidad del código genético.
- Comprender la función de la duplicación del ADN en la transmisión de la información genética de una célula madre a una célula hija y las consecuencias de los “errores” que pueden ocurrir en dicho proceso.
- Reconocer las implicancias de las dos formas básicas de transmisión de la información genética en la división celular: sin recombinación de la información y con conservación de la cantidad del material genético, o con recombinación de la información y reducción de la cantidad del material genético.
- Reconocer que la transmisión de un organismo a otro de la información asociada a sus características puede ser explicada a través de “leyes” probabilísticas.
- Reconocer que existen características que se heredan de acuerdo con las “leyes” de Mendel y otras que siguen patrones de herencia más complejos: interacciones entre alelos distintos de la dominancia completa, interacciones entre genes, interacciones con el medio.
- Analizar casos para comprender cómo a través de la experimentación se pueden encontrar evidencias indirectas del rol de los genes en la transmisión de los caracteres hereditarios.
- Evaluar las consecuencias, y sus implicancias políticas y éticas, de los avances alcanzados en el conocimiento del campo de la genética y sus aplicaciones (biotecnología e ingeniería genética), especialmente en las dimensiones ambiental, socioeconómica y ciudadana.
- Analizar las evidencias que sostienen la idea de que todos los seres vivos son el resultado de un proceso de cambio evolutivo y tienen un origen común.
- Reconocer que la actual teoría evolutiva (Teoría Sintética de la Evolución) busca explicar, en general, cómo y por qué se produce el cambio evolutivo y, más particularmente, cómo se originó la biodiversidad y cómo se adaptan las poblaciones.

- Comprender que explicar el origen de la biodiversidad implica entender los mecanismos de producción de nuevas especies (especiación) y la historia de los grandes grupos de organismos.
- Comprender que la adaptación (en términos evolutivos) es explicada por el modelo de selección natural.
- Distinguir los dos tipos de procesos fundamentales que permiten explicar cómo y por qué evoluciona una característica: uno aleatorio (deriva génica) y otro no aleatorio (selección natural).
- Comprender la evolución como un proceso poblacional (y no individual) y que los procesos evolutivos (selección natural, deriva génica y otros) cambian las frecuencias alélicas en las poblaciones.
- Conocer cómo se ponen a prueba las hipótesis evolutivas (estudios genéticos, análisis de fósiles, etc.).
- Comprender que construir una explicación en biología evolutiva implica la elaboración de un texto histórico narrativo fundamentado en evidencias.
- Utilizar las explicaciones evolutivas para dar cuenta de fenómenos cotidianos como el desarrollo de la resistencia a los insecticidas; la existencia de órganos vestigiales como el apéndice; la necesidad de completar el esquema de administración de un antibiótico y los problemas que puede acarrear el tomarlos innecesariamente.
- Dimensionar el tiempo que demanda la evolución para comprender lo irreparable de la extinción de una especie.
- Diferenciar las posturas científicas en torno a la evolución de las que no lo son (por ejemplo, el “diseño inteligente” y otras formas de creacionismo).
- Comprender algunos debates que tienen lugar actualmente en la biología evolutiva como el que se refiere a los niveles de selección, el modelo de equilibrios puntuados, etc.
- Comprender que la especie humana está sujeta a los mismos procesos evolutivos que el resto de los seres vivos.
- Comprender los modelos y debates que la ciencia postula en relación con el origen del ser humano.
- Utilizar estos modelos evolutivos para analizar críticamente algunas cuestiones polémicas de relevancia social, tales como el concepto de raza y eugenesia.
- Formular hipótesis y diseñar estrategias de indagación para ponerlas a prueba en el contexto de la biología evolutiva.

Consideraciones metodológicas

Enseñar y aprender con modelos

La presente propuesta curricular se centra principalmente en la enseñanza basada en modelos y la modelización, y parte de reconocer a la ciencia como una construcción de modelos provisionales, organizados jerárquicamente en teorías, para comprender e intervenir en los fenómenos del mundo, cuya validez es consensuada considerando no sólo factores racionales sino también sociales y contextuales.

Como se señaló en la Fundamentación, los modelos de enseñanza son los de la ciencia escolar, es decir, unos modelos especialmente desarrollados —transposición didáctica mediante— para ayudar a los estudiantes a comprender los modelos científicamente consensuados. Los modelos de enseñanza deben preservar la estructura conceptual del modelo científico, mostrar su dinamismo a través de la acción en ciencia y negociar con

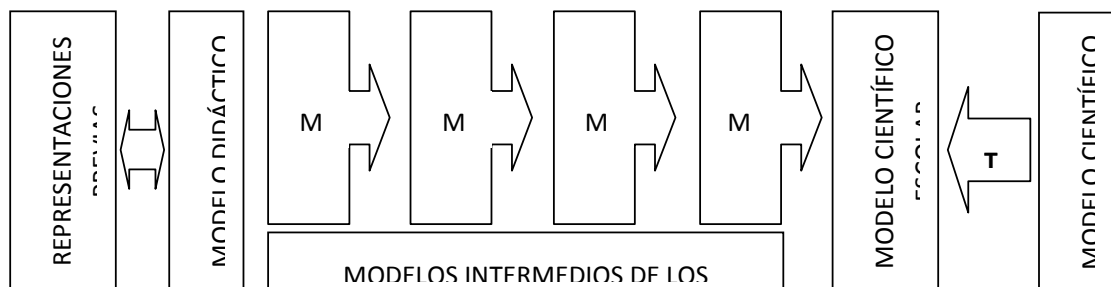
el conocimiento previo de los estudiantes para apoyar la construcción de su comprensión personal a través de la evolución de sus modelos mentales.

Justamente, uno de los desafíos es cómo ayudar a esa construcción, especialmente en Biología, donde el aprendizaje de los fenómenos biológicos es problemático dada la complejidad y el amplio rango de escalas físicas y temporales en que ocurren, que tornan difícil no sólo su observación directa sino también el construir representaciones con los estudiantes (Buckley, 2000). En este marco, el trabajo con analogías aparece como una herramienta útil para facilitar la comprensión de conceptos científicos e interpretar fenómenos nuevos (Harrison y Treagust, 2000; Galagovsky y Adúriz-Bravo, 2001).

Desde este punto de vista, se ha propuesto el uso de modelos didácticos analógicos como mediadores entre las representaciones previas (o modelos de sentido común) de los alumnos y el modelo científico escolar. El “mediador” es un modelo analógico del modelo científico escolar que funciona como heurístico para ayudar, en las clases de ciencias, a pensar, experimentar y hablar sobre el mundo de los fenómenos que se identifican y analizan (Adúriz-Bravo, 2001; Gómez Galindo, 2002; Gómez Galindo y otros, 2007). Los mediadores didácticos son elementos de naturaleza analógica o metafórica que facilitan establecer relaciones desde el modelo de sentido común hacia el modelo teórico escolar (Adúriz-Bravo y otros, 2005).

Las características que tienen estos mediadores ya han sido señaladas en la Fundamentación y pueden sintetizarse diciendo que son sistemas simbólicos abstractos que sirven a manera de ‘mapas’ para interpretar la realidad; son transformados en representaciones diversas: textos, gráficos, maquetas, dibujos, ecuaciones; funcionan como analogías de los modelos (modelos de segundo orden) y tienen una clara intención didáctica.

Estos modelos didácticos analógicos funcionan como modelos teóricos iniciales para representar(se) el mundo natural en las clases de ciencias, los que puestos en diálogo con las representaciones de sentido común, darán lugar a un proceso de reconstrucción que hará evolucionar los modelos mentales de los alumnos para aproximarlos al modelo teórico escolar. Esquemáticamente:



TD: TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

Esta propuesta de trabajo deberá orientar la planificación y las prácticas en el aula de Biología, para que las mismas dejen de estar basadas en la exposición magistral¹⁰ del docente y la reproducción mecánica y memorística de los alumnos, y den lugar a un proceso verdaderamente constructivo, de intercambio entre alumnado y docentes que

¹⁰ Una revisión de la clase magistral y una propuesta para superarla puede leerse en Anijovich y Mora (2009).

favorezca el aporte de ideas, su regulación, integración y organización, y posibilite el actuar, tomar decisiones y resolver problemas. Es decir, se deben crear escenarios que ayuden al alumno a construir sus propios modelos, pero también a interrogarlos y redescubrirlos a partir de los elaborados por otros, ya sean sus propios compañeros o científicos.

Así podremos hablar de una ciencia escolar, cuando en el aula se construyan modelos teóricos que tengan sentido para los estudiantes y les permitan comprender el mundo haciendo, pensando, comunicando e integrando valores y maneras de intervenir en la realidad.

Al mismo tiempo, los estudiantes necesitan adquirir experiencia trabajando con modelos, al utilizarlos como una herramienta para resolver problemas; reflexionar sobre esas experiencias y discutir las funciones de los modelos en la investigación científica. De esta forma, los alumnos desarrollarán una mejor comprensión de los procesos y propósitos de la ciencia, y aprenderán los saberes involucrados en los modelos.

Por otra parte, es importante también que los estudiantes comprendan las características de los modelos así como la relación analógica que subyace en ellos y que necesita ser construida, a fin de no subestimar su naturaleza metafórica.

Las actividades deberían proponer a los estudiantes utilizar diferentes formas de representación de los conceptos desarrollados para formular descripciones y explicaciones de los mismos, elaborar sus propias representaciones, analizar críticamente los modelos utilizados (señalando su utilidad y sus limitaciones), y comparar con modelos presentados por libros de texto y publicaciones de divulgación científica.

Modelos y metacognición

El concepto de metacognición hace referencia a la conciencia sobre los propios procesos cognitivos y la autorregulación de los mismos. Es decir, por un lado al saber *qué*, —relativo a personas (estimar la capacidad propia o la de otros en el uso de la memoria, la lectura, la escritura, el cálculo, etc.), tareas (saber que determinado tipo de tarea es más difícil que otra o hasta qué punto se puede abordar un conocimiento) o estrategias (darse cuenta de que no se ha entendido una determinada explicación o rehacer tareas con la misma estrategia) —y por el otro, al saber *cómo*, —relacionado con la planificación (planificar acciones antes de la resolución de una tarea), el control (repasar un texto el tiempo suficiente para que pueda ser recordado y entendido; pedir que repitan una explicación que no se ha entendido, destacando las dudas o dificultades específicas) y la evaluación de los procesos cognitivos (evaluar los resultados de la estrategia empleada al finalizar una tarea).

En este punto se abordará la actividad metacognitiva en relación con el trabajo con modelos y más adelante se retomará desde el punto de vista de la evaluación, en el apartado correspondiente.

Teniendo en cuenta el esquema que se propuso más arriba para el trabajo en el aula con modelos, se pueden establecer “momentos” donde la metacognición cobra particular relevancia, tanto como actividad de los estudiantes como de los profesores. Uno de ellos es el pasaje entre los niveles representacionales científico y didáctico, en el que la concientización y verbalización de las operaciones conceptuales utilizadas en ese tránsito, pueden hacer más significativo el aprendizaje y permitir a los estudiantes construir una visión más crítica y dinámica del proceso de modelización científica (Galagovsky y Adúriz-Bravo, 2001). Al mismo tiempo, se trata de evitar cualquier analogía forzada a través del ejercicio consciente de la metacognición: si se explicitan las

operaciones de transferencia entre modelo y análogo, este último puede jugar su papel de trampolín hacia el modelo científico sin obstruir la integración teórica por mecanismos como la desnaturalización del conocimiento disciplinar.

Otra instancia donde se deberían poner en juego procesos metacognitivos es cuando las representaciones previas de los estudiantes se enfrentan al modelo didáctico propuesto por el docente. Allí es necesario que los alumnos, a través de la reflexión sobre sus propias concepciones, puedan tomar conciencia de la factibilidad o no de sus ideas previas y, por ende, optimizar su disposición al “cambio”. Para facilitar el cambio a través de la acción metacognitiva se requiere: a) hacer explícitas las ideas de los estudiantes y profesores en el contexto del aula, b) discutir las ideas expuestas y contrastarlas con las evidencias e, c) integrar una justificación que brinde soporte a las ideas del sujeto que aprende. Como sostiene Pozo (2001), “la función de la mente es vencer la inagotable entropía de la materia, es poner orden representacional en el mundo, y eso finalmente sólo puede hacerlo [el sujeto] tomando conciencia de sí mismo”.

A lo largo de la evolución de las representaciones de los alumnos hacia el modelo científico escolar, el uso explícito de la metacognición para organizar las operaciones y estrategias cognitivas puestas en juego en el aprendizaje de la biología, debería permitir a los estudiantes independizarse, hasta cierto punto, de los saberes específicos y conseguir transferencias estructurales hacia otros saberes aprendidos o por aprender. Entre estos desplazamientos formales estaría la construcción misma de la idea de *modelo científico*. Las estrategias metacognitivas pueden ser vistas, entonces, como una especie de puente entre la cognición situada (esto es, dependiente de los saberes), y los procesos psicológicos más generales, inespecíficos del dominio.

Modelos, comunicación y lenguaje

Con los modelos se generan formas de “ver” o conceptualizar el mundo, de interpretarlo y de comunicarse. Pero la elaboración de modelos exige también comunicación. Las aulas deben ser espacios que la faciliten, donde a través del lenguaje se dé la construcción de significados, de un discurso compartido por todos en una verdadera comunidad de aprendizaje.

Como sostiene el sugerente título de un trabajo de Sanmartí (1996), *para aprender ciencias hace falta aprender a hablar sobre las experiencias y sobre las ideas*. Aprender a hablar, pero también a escribir y leer para *hacer* ciencia a través del lenguaje: describir, definir, clasificar, informar, hipotetizar, argumentar son, todas ellas, formas de hablar ciencia (Revel Chion, 2010).

Si lo que se pretende es que los alumnos mejoren la comprensión de los textos con los que se enfrentan en las clases de ciencias, a la vez que eleven la calidad de sus producciones textuales, es preciso generar instancias de aprendizaje específicas. O sea, no se puede pensar que estos saberes se aprenden en las clases de lengua y de allí se transfieren a las otras disciplinas (Revel Chion, 2010). En Biología, los estudiantes deberán aprender a manejar los tipos de texto más frecuentes en la disciplina, así como el vocabulario y el lenguaje científico que le son propios. Por eso, la planificación deberá incluir situaciones de uso del lenguaje como actividades de aprendizaje, enfocadas tanto a la escritura como a la lectura.

Siempre teniendo presente, como Freire (1994), que “... en realidad escribir no es un puro acto mecánico precedido por otro que sería un acto *mayor*, más importante, el acto de pensar ordenadamente, organizadamente, sobre un cierto objeto, en cuyo ejercicio el sujeto pensante, apropiándose del significado más profundo del objeto pensado, acaba por aprehender su razón de ser. Acaba por saber el objeto. A partir de ahí, entonces, el

sujeto pensante en un desempeño puramente mecánico, *escribe* los que sabe y sobre lo que pensó antes. ¡No! No es así como suceden las cosas. Ahora mismo, en el momento exacto en que escribo sobre esto, vale decir sobre las relaciones entre *pensar, hacer, escribir, leer, pensamiento, lenguaje, realidad*, experimento la *solidaridad* entre estos diversos momentos, la total imposibilidad de separarlos, de dicotomizarlos”. Y que “... en el nivel de una posición crítica que no dicotomiza el saber del sentido común del otro saber, más sistemático o de mayor exactitud, sino que busca una síntesis de los contrarios, el acto de estudiar siempre implica el de leer, aunque no se agote en éste. De leer el mundo, de leer la palabra y así de leer la lectura del mundo hecha anteriormente. Pero leer no es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto.”

Es importante que en ambos tipos de actividades —de lectura y de escritura— estén claros los propósitos. ¿Para qué se lee? ¿Para qué se escribe? ¿A quién va dirigida la escritura? Se trata de que los alumnos se apropien de la actividad, que le encuentren un sentido que vaya más allá del de “aprobar la materia” y evitar situaciones artificiales, descontextualizadas, que llevan a resultados no significativos.

En este sentido, las situaciones de escritura deberían ir más allá de la mera comunicación de lo ya aprendido y no estar limitadas a los momentos de acreditación. Dichas situaciones deben desestimar la posibilidad de que se constituyan en una simple copia de información hallada en un texto. Por el contrario, deben exigir que los alumnos se involucren en la actividad y se preocupen por la comprensión del texto por parte del destinatario como una cuestión inherente a la tarea de escribir. De esta manera, los alumnos escribirán para intentar convencer a otros con los que disienten; tomar apuntes para realizar una exposición oral; comunicar la interpretación realizada sobre un texto bajo un formato diferente al de la organización presentada en dicho texto; o relatar una experiencia, una salida de campo, etc.

Por otra parte, los alumnos leen, normalmente, para cumplir con los requerimientos del docente, por ejemplo, responder a las preguntas de un cuestionario, subrayar las ideas principales, resumir un texto, etc. Son los profesores quienes establecen qué leer, cuánto leer y cómo leer, y generalmente los alumnos tratan de satisfacer esas demandas en pos de la acreditación. No hay detrás de ello un genuino interés por saber. Diferente es cuando leen fuera de la escuela para informarse, recrearse, saber cómo funciona un aparato, etc., es decir, con un propósito que les es propio. En la escuela, la situación es creada por los docentes y resulta fundamental, entonces, que los alumnos se apropien de un propósito lector de le dé sentido a la lectura que realizan y la oriente: en este caso, leen porque “necesitan saber”.

Al mismo tiempo, los procesos de escritura y de lectura deberán ser regulados. En el caso de la escritura, todo texto necesita de varios borradores, que requieren ser autoevaluados y autorregulados, cuando no sometidos a la lectura de otras personas (compañeros, profesores, familiares) para que digan si realmente lo entienden o no, lo critiquen y ayuden a reconocer los aciertos y/o desaciertos haciendo avanzar el proceso de reconstrucción de lo aprendido.

En cuanto a la lectura, hay que recordar que el texto aporta sólo un significado “en potencia” y es el lector quien lo actualiza a través de su interpretación, que no necesariamente será la misma que la del autor o la de otros lectores. Los docentes debemos evitar imponer nuestra propia interpretación y postergar su explicitación. Al mismo tiempo, deberíamos intervenir activamente para permitir la circulación de las distintas ideas acerca de los que “dice” el texto para que los estudiantes las contrasten, argumenten y validen las distintas interpretaciones. Por otra parte, los estudiantes deben aprender a reconocer, a medida que avanza la lectura, si la idea que van construyendo

es coherente o no con las ideas que siguen, cuándo se trata de un error de ellos y cuándo de una inconsistencia del texto. “Es decir, se trata de ayudar a los alumnos a monitorear su propia comprensión; a encontrar indicadores, huellas, marcas en el texto que les permitan fundamentar su interpretación o refutar la de un compañero o la del docente; se trata entonces de ‘brindar a los niños oportunidades de construir estrategias de autocontrol de la lectura’ (Lerner, 2001)” (Espinoza y otros, 2009).

Volviendo al comienzo de este apartado, como sostiene Revel Chion (2010): “La ciencia no es un cúmulo de informaciones, sino que está conformada por modelos complejos contruidos y comunicados con reglas lingüísticas propias que forman parte de la cultura, tal como lo hacen las producciones artísticas. ¿Queremos realmente que los alumnos accedan a esta forma de la cultura o la dejaremos reservada para algunos pocos que prosigan estudios superiores en ciencias? Y, para los que efectivamente prosiguen con aquellos estudios, ¿les propondremos aprender y dominar estrategias que les permitan explicar y comunicar adecuadamente las ideas de la ciencia? Si la respuesta es afirmativa, allí mismo radica la importancia de estos aprendizajes”.

Modelos y resolución de problemas

Anteriormente se mencionó el uso de modelos en relación con la resolución de problemas. En este sentido, resolver un problema es mucho más que recurrir a un algoritmo; debe ser una actividad que requiera el análisis de los hechos, la movilización de los saberes necesarios, la búsqueda razonada de una estrategia a seguir para su resolución. No es suficiente con que se posean conocimientos declarativos vinculados con la disciplina, es necesario que se sepa cómo activarlos y utilizarlos para resolver la situación planteada. Además, requiere habilidades para diseñar la forma de obtener los datos necesarios y procesarlos, organizar la información, argumentar y comunicar los conocimientos elaborados a través de su resolución.

Como lo muestran varios estudios (Greca y Moreira 1996,1998; Solaz-Portolés y Sanjosé López, 2007), la comprensión alcanzada en la resolución de problemas es mayor cuando los alumnos logran poner en juego sus modelos mentales sobre el tema, que cuando trabajan solo con proposiciones (fórmulas, definiciones y enunciados de leyes) aisladas, limitándose a aplicarlas mecánicamente. Esto significa, como sostienen Solaz-Portolés y Sanjosé López (2007), “que el uso de estrategias de enseñanza que tomen como referencia los problemas algorítmicos no es adecuado para la comprensión profunda y el aprendizaje significativo de los conceptos. Por ello, el trabajo en el aula debería orientarse hacia tareas de alto nivel cognitivo, como son los problemas que requieran capacidad de análisis y síntesis, llevar a cabo conexiones conceptuales y evaluación de decisiones en situaciones problemáticas que no sean familiares (...) Con todo, los problemas algorítmicos pueden ser útiles para los primeros contactos didácticos con los conceptos y las leyes –sirven de ejemplo y ejercitan al alumno en determinados cálculos o usos de los mismos-, además de facilitar luego la resolución de problemas conceptuales que presentan también demandas procedimentales algorítmicas. Sin embargo, parecen tener escaso valor como indicadores de comprensión de conceptos, lo que cuestiona su extensa utilización en la evaluación del aprendizaje y la profusión con que suelen aparecer en los textos con finalidad educativa o incluso en pruebas de tanta trascendencia como las de acceso a la Universidad”.

En Biología, el planteamiento de situaciones problemáticas no es de uso frecuente y se circunscribe mayormente a la enseñanza y aprendizaje de la genética. Aun en este caso,

los problemas suelen tener características bien definidas: ejercicios¹¹ de lápiz y papel, con un enfoque "causa-efecto", de solución cerrada y única. Por lo general, estos problemas no demandan un análisis detallado de los datos iniciales y son resueltos mediante la aplicación de algoritmos. De mayor interés son los problemas "efecto-causa" en los que se parte de fenotipos conocidos y requieren que el estudiante establezca el modelo de herencia (causa o conjuntos de causas) y determine los genotipos de los individuos haciendo uso de determinadas reglas.

Lo que se propone aquí es resignificar y extender la resolución de problemas a otros tópicos de la disciplina. La resolución de problemas puede ser utilizada con distintas intenciones didácticas: por ejemplo, como movilizadora de la motivación de los alumnos, como herramienta o medio para lograr el aprendizaje, o como estrategia para evaluar los aprendizajes. En cualquier caso, se debería tender a plantear problemas cuya resolución demande la referencia a algún modelo y que sean abiertos, esto es, que el enunciado no proponga explícita o implícitamente un modelo que se debe emplear y que admita más de una respuesta. En síntesis, es preciso que los alumnos se enfrenten a problemas que despierten en ellos la necesidad de encontrar respuestas — que sean auténticos—, que deben ser modeladas, explicadas, pero también enriquecidas mediante la multiplicación de modelos alternativos.

Si el propósito es hacer de la resolución de problemas una estrategia de aprendizaje, entonces la primera condición es que los interrogantes propuestos tengan realmente carácter problemático y no se trate de meras preguntas retóricas (Díaz de Bustamante y Jiménez Aleixandre, 2002). Es importante reflexionar, en este punto, sobre la formulación de preguntas: de *buenas* preguntas.

En relación con la resolución de problemas, una buena pregunta sería aquella que permite la enunciación de una o más hipótesis, que puedan ser pensadas "experimentalmente". En consecuencia, deberían descartarse las preguntas que pueden ser respondidas con un *sí* o *no*, ya que este tipo de preguntas cierran la posibilidad de argumentar ideas y de intercambiarlas.

Más en general, "es posible utilizar una variedad de preguntas en el desarrollo de la enseñanza pero, para que efectivamente contribuyan al aprendizaje de los alumnos, es imprescindible que el docente se pregunte qué quiere que los alumnos comprendan de la disciplina y qué habilidades cognitivas se propone que desarrollen" (Anijovich y Mora, 2009). Es así que la tarea de formular preguntas adecuadas en un contexto didáctico requiere reflexión, planificación, acción y evaluación¹².

Pero no solo los docentes preguntan en clase. También lo alumnos lo hacen, o lo hacen poco. Por ello, se debe estimularlos a que formulen sus propias preguntas y es necesario enseñarles a reconocer los distintos tipos de preguntas. Solo así sus preguntas (y sus respuestas) crecerán en profundidad.

¹¹ La distinción entre *problemas* y *ejercicios* es relativa al sujeto que los ha de resolver. Si domina todos los conocimientos y procedimientos necesarios se encontrará frente a un ejercicio, mientras que si los desconoce tendrá un problema. Así, la mayoría de las situaciones que el docente plantea en clase son ejercicios para él, ya que conoce la estrategia de resolución, mientras que para el alumno son problemas hasta que logra reconocerlos como "modelos" o problemas-tipo (Oñorbe, 2003).

¹² Algunas orientaciones sobre la formulación de preguntas adecuadas pueden encontrarse en el Capítulo 2: Las buenas preguntas, del libro *Estrategias de enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula* de R. Anijovich y S. Mora (2009).

Modelos y trabajo experimental

Seguramente, nadie duda del valor formativo de los trabajos prácticos experimentales en la enseñanza de las ciencias, basado sobre la gama de potencialidades de los mismos (Caamaño, 2003):

- Motivan al alumnado.
- Permiten un conocimiento vivencial de muchos fenómenos.
- Permiten ilustrar la relación entre variables significativas en la interpretación de un fenómeno.
- Pueden ayudar a la comprensión de conceptos.
- Permiten realizar experimentos para contrastar hipótesis emitidas en la elaboración de un modelo.
- Proporcionan experiencia en el manejo de instrumentos de medida y en el uso de técnicas de laboratorio y de campo.
- Permiten acercarse a la metodología y los procedimientos propios de la indagación científica.
- Constituyen una oportunidad para el trabajo en equipo y el desarrollo de actitudes y la aplicación de normas propias el trabajo experimental.

Sin embargo, cuando se consideran los logros alcanzados con ellos, la perspectiva no es positiva y se destaca su poca efectividad, e incluso en algunos casos, su inutilidad.

Estos resultados se han atribuido mayormente al carácter cerrado con el que se son planteados los trabajos prácticos. Pero también hay que llamar la atención sobre el hecho de que, muchas veces, los docentes no reconocen las limitaciones inherentes a cada tipo de experiencia, de tal manera que la propuesta no condice con los propósitos planteados y se obtienen otros resultados de los esperados, en términos de aprendizajes.

Por consiguiente, al plantearse la realización de trabajos prácticos experimentales en biología debería tenerse en cuenta:

- La adecuación entre los propósitos y el tipo de trabajo experimental escogido, reconociendo sus posibilidades y limitaciones.¹³
- El grado de apertura, tendiendo a propuestas cada vez más abiertas, donde la mayor parte de las decisiones queden en manos de los estudiantes (sin por eso renunciar al papel del docente como coordinador y orientador pedagógico de la tarea).¹⁴
- La significatividad de la situación experimental para los estudiantes.

De cualquier forma, los trabajos prácticos experimentales deberían ser abordados como una actividad genuina de aprendizaje, en la que la teoría y la práctica se iluminen mutuamente. De nada vale aprender a operar un microscopio si esa manipulación no favorece la construcción y reconstrucción del modelo de célula de los estudiantes, por ejemplo.

En efecto, el aprendizaje conceptual se apoya en la acción de los sujetos sobre situaciones “concretas”, de forma articulada y en relación con la actividad cognitiva, con la utilización de lenguaje para comunicar y operar sobre entidades conceptuales y la utilización y construcción de relaciones. Como sostiene el Marco Teórico del Diseño

¹³ Una tipología de trabajos prácticos puede ser consultada en Caamaño (2003).

¹⁴ Más sobre el grado de apertura de las investigaciones se puede leer en Caamaño (2003) y Meinardi (2010b).

Curricular, no tiene sentido continuar separando conocimiento conceptual de procedimental. De ahí que el trabajo experimental deba ser considerado en el contexto del aprendizaje conceptual de forma clara y consecuente. El trabajo experimental es una ocasión privilegiada para construir y desarrollar conceptos, pues al mismo tiempo que moviliza algunos será necesario reformular, enriquecer y eventualmente aprender otros, impulsando el cambio en las representaciones que los alumnos tienen de un fenómeno.

En resumen, los trabajos experimentales deben estar al servicio de una demanda cognitiva si realmente se quiere aproximar a los estudiantes a la actividad que realizan los científicos, que, como se señaló en la Fundamentación, dista mucho de aplicar el tradicional “método científico”.

Evaluación

Este apartado dedicado a la evaluación, se dirigirá a complementar y profundizar algunos aspectos ya consignados en el Marco Teórico. En él se lee que la evaluación será *procesual, continua e integrada* en el curriculum y, con él, en el aprendizaje, además de ser siempre *formativa, motivadora, orientadora* y al servicio de los protagonistas.

Como sintetiza Anijovich (2010a), la evaluación será verdaderamente formativa si:

- “Los docentes comunican con claridad los [propósitos] y los alumnos tienen que participar activamente en su comprensión, estableciendo relaciones con las tareas que va a desarrollar y los criterios de calidad de estas.
- Los docentes ofrecen retroalimentaciones variadas en sus estrategias y frecuentes en el tiempo, focalizándose en el futuro más que deteniéndose en lo ya sucedido. También los alumnos ofrecen retroalimentaciones a sus pares.
- Los docentes estimulan y promueve en los alumnos procesos metacognitivos y reflexiones sobre sus trabajos para que asuman un trabajo activo de monitoreo y comprensión de sus propios procesos de aprendizaje, estrategias, obstáculos, avances.
- Los docentes ofrecen y/o construyen con los alumnos criterios de niveles de calidad de las producciones.
- Los alumnos identifican fortalezas y debilidades que les permitirán orientar sus aprendizajes.
- Los docentes recogen información de sus observaciones, del análisis de las producciones y de los aportes de los estudiantes. A partir de ella, ajustan la enseñanza.
- Docentes y alumnos son conscientes del impacto emocional de las retroalimentaciones en la autoestima y en la motivación de todos y cada uno”.

Por otra parte, se debe distinguir, tal como propone Perrenoud (2008), entre la evaluación del *aprendizaje* del alumno y la evaluación de su *actividad*. En teoría, es posible diferenciar la actividad del alumno en una tarea escolar (por ejemplo, elaborar un esquema que explique las relaciones alimentarias en un ecosistema o producir un texto argumentativo), sus procesos cognitivos (razonar, interpretar, relacionar, deducir...) y sus aprendizajes (integrar un nuevo conocimiento en un saber más amplio, transferir este conocimiento a otras situaciones). Ahora bien, si el alumno es pasivo, es imposible evaluar su aprendizaje; sin embargo, realizar exitosamente una actividad no significa automáticamente que ha ocurrido aprendizaje. Es decir que la actividad del alumno es una condición necesaria pero no suficiente para apreciar el aprendizaje que no es directamente aprehensible.

Esto implica, desde el punto de vista de la evaluación, que los hechos evaluados son hechos *construidos*, en el sentido que son suscitados por las situaciones de evaluación implementadas, las metodologías elegidas, las herramientas utilizadas, el tipo de apoyo otorgado (Mottier Lopez, 2010). No se evalúa un aprendizaje “puro”, independiente de la situación que lo hace observable, sino que la situación de evaluación forma parte de lo que el alumno aprende y “marca” el aprendizaje escolar evaluado.

Un aspecto que forma parte de las situaciones de evaluación, es la selección y uso de herramientas de evaluación. Si bien es cierto que es posible evaluar sin instrumentos, como cuando el profesor observa las actividades de los alumnos e interactúa con ellos para comenzar una regulación, el uso de herramientas particulares permite estructurar y facilitar la evaluación, a la vez que puede constituir un registro disponible para la consulta de los diferentes actores de la evaluación.

A la hora de construir y utilizar los instrumentos de evaluación se deberán considerar las siguientes condiciones, si se pretende asegurar la validez de la evaluación (Camilloni, 2010):

1. La correspondencia entre los saberes evaluados y los saberes enseñados y aprendidos.
2. La adecuación del instrumento al propósito que se persigue.
3. La coherencia entre los propósitos de la evaluación y los propósitos de la enseñanza.
4. Los efectos que tiene la interpretación y el uso de la información (que deberían ser positivos o mínimamente adversos para los individuos o grupos relacionados con la evaluación).
5. Las decisiones que se adoptarán sobre la base de esa evaluación.
6. Que su uso no signifique un obstáculo para la regulación.

La evaluación formativa ofrece una amplia variedad de recursos que permiten un nuevo diálogo con los estudiantes para comprender sus aprendizajes: desde la elaboración de portafolios o diarios de aprendizaje hasta la realización de proyectos¹⁵. Una herramienta novedosa y consistente con los principios de la evaluación que se sostienen en este Diseño Curricular, está representada por las matrices de valoración o *rúbricas*, que definen distintos niveles de aprendizaje para cada criterio evaluado y permiten seguir el proceso llevado adelante por los alumnos.

Los instrumentos utilizados deberían poder plantear situaciones en las que los estudiantes tuvieran que poner en juego sus saberes previos, utilizar diversas estrategias y demostrar la comprensión de los saberes nuevos, brindando información para que alumnos y docentes tomen decisiones: los primeros, en cuanto a sus aprendizajes (autorregulación), y los segundos, en relación con las prácticas de enseñanza.

Asimismo, es conveniente que los alumnos puedan aprender a utilizar las herramientas, elaborando junto con el docente una comprensión compartida de las mismas y sus finalidades.

Los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos deben ser interpretados en un marco de referencia que incluya los criterios y/o la autorreferencialidad, es decir, la comparación del nivel alcanzado por el alumno con su nivel anterior. En una evaluación que se pretenda formativa, no es admisible la

¹⁵ Algunos de estos instrumentos y otros han sido desarrollados en documentos curriculares anteriores como el Módulo de la Capacitación 2008: La Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina desde el Taller de Ciencias de la Naturaleza para el Ciudadano, o en el presente Diseño Curricular, en el espacio curricular de los Talleres Interdisciplinarios.

comparación interindividual y la construcción de una norma, pues esto no permite identificar las dificultades encontradas por los alumnos, sus procesos o avances realizados. En este contexto, es importante que los alumnos se apropien de los criterios de evaluación e incluso puedan ajustarlos para comprenderlos mejor y utilizarlos para autorregularse.

Desde esta perspectiva de la evaluación, los alumnos deben poder autoevaluarse. La autoevaluación es al mismo tiempo un medio y un objeto de aprendizaje. Un medio, porque permite a los alumnos ocuparse de sus procesos cognitivos y motivacionales para aprender. Lo segundo, porque el desarrollo de esta aptitud para ejercer un control sobre los propios aprendizajes debe ser una preocupación de docentes y estudiantes.

Se debe buscar, en consecuencia, que los alumnos asuman un rol activo, protagónico, con respecto a la evaluación, brindando oportunidades para que reflexionen sobre la calidad de sus trabajos, los analicen y emitan un juicio de valor sobre la base de criterios previamente establecidos; expliciten las estrategias de aprendizaje implementadas; revisen la planificación de las operaciones necesarias para llevar adelante una tarea, con la intención de mejorar sus aprendizajes, desarrollar una conciencia metacognitiva más profunda y convertirse en estudiantes cada vez más autónomos.

En la misma dirección debería plantearse la evaluación entre pares (coevaluación), la que puede contribuir a mejorar tanto los aprendizajes de quienes reciben la retroalimentación como de quienes la ofrecen. Para que sea significativa, es necesario que se genere un clima de confianza mutua, de trabajo e intercambio, en que la ignorancia y el error son aceptados, donde se ofrecen ejemplos o sugerencias con lenguaje sencillo, con el único fin de mejorar un trabajo, una producción o un desempeño (Anijovich, 2010 b).

Algunas sugerencias para implementar la coevaluación en las aulas pueden ser las siguientes (adaptado de Anijovich, 2010 b):

- Destinar un tiempo para que los estudiantes comprendan el para qué, el sentido, conozcan las diferentes estrategias que se pueden utilizar y los posibles obstáculos que encontrarán.
- Asegurarse que los estudiantes conocen los propósitos de la tarea, el tipo de demanda cognitiva que esta implica y los criterios de valoración que orientarán la retroalimentación a sus pares.
- Establecer que las retroalimentaciones entre pares sean anónimas.
- Ofrecer un protocolo o guía de preguntas para llevarla adelante.
- Alternar retroalimentaciones por escrito con devoluciones cara a cara.
- Organizar devoluciones de un equipo a otro.

Entendidas de esta forma, la hetero-, auto- y coevaluación se articulan en un “proceso de enseñar- aprender- evaluar [que] se convierte en un acto de comunicación social con todas sus exigencias y posibilidades, y la evaluación se revela como un elemento primordial en el proceso de auto- socio- construcción del conocimiento” (Sanmartí, 2007).

Volviendo al uso de las herramientas de evaluación, como advierte Camilloni (2010), “(...) por lo general, tanto en la teoría como en la práctica, una vez realizados los primeros pasos en el proceso de construcción de los instrumentos, la validez se define internamente con referencia específica a los propósitos propios de la evaluación. Es así como en esta etapa del proceso observamos que los propósitos de la evaluación se han distanciado ya de los procesos de la enseñanza, en razón de que son el resultado de las selecciones e interpretaciones que, con el objetivo restringido de obtener una medida, definir un ranking, comparar individuos, grupos o instituciones, concluyen por reducir el campo y limitarlo a la formación medible sobre esas bases.”

Es necesario, entonces, reafirmar la evaluación como *un instrumento de intervención y no de simple constatación* (Alonso Sánchez y otros, 1996). En este sentido, la evaluación no puede reducirse a aquello que permite una medida más fácil y rápida: la rememoración repetitiva de los "conocimientos teóricos" y su aplicación igualmente repetitiva a ejercicios de lápiz y papel. Se trata de ajustar la evaluación -es decir, el seguimiento y la retroalimentación- a las finalidades y prioridades establecidas para el aprendizaje.

Si se acepta que la cuestión esencial no es averiguar quiénes son capaces de hacer las cosas bien y quiénes no, sino lograr que la gran mayoría consiga hacerlas bien, es decir, si se acepta que el papel fundamental de la evaluación es incidir positivamente en el proceso de aprendizaje, es preciso concluir que ha de tratarse de una evaluación a lo largo de todo el proceso y no de valoraciones terminales. Ello no supone parcializar la evaluación realizando pruebas tras períodos más breves de aprendizaje para terminar obteniendo una nota por acumulación sino integrar las actividades evaluadoras a lo largo del proceso con el fin de incidir positivamente en el mismo, dando la retroalimentación.

Se trata, en definitiva, de lograr una total confluencia entre las situaciones de aprendizaje y de evaluación, explotando el potencial evaluador de las primeras y diseñando las segundas como verdaderas situaciones de aprendizaje. En esta misma línea de pensamiento, es posible afirmar que la evaluación, en definitiva, siempre es diagnóstica si pretende estar al servicio de los aprendizajes.

En cuanto a la calificación, ha de constituir una estimación cualitativa que utilice categorías amplias, se apoye en una diversidad de y se justifique con comentarios detallados. Ello no supone, muy al contrario, caer en el subjetivismo: cuantos más elementos se puedan tomar en consideración (incluyendo, muy en particular, las actividades ordinarias de aprendizaje realizadas en clase) y cuanto más amplias sean las categorías, más fiables y fáciles de consensuar resultan las estimaciones. De hecho, una calificación de estas características permite que no haya discrepancias sensibles entre las valoraciones del profesor y las del propio estudiante (o la que pueden realizar sus compañeros).

Toda calificación ha de ser presentada como una indicación provisional y ha de ir acompañada, en caso necesario, de propuestas de actuación para su mejora (y de la comunicación de expectativas positivas en ese sentido). No es lo mismo, por supuesto, dar a un estudiante una valoración de "insuficiente" que explicarle que ha de realizar progresos en tales y cuales aspectos para lograr una valoración global positiva, estimularle a realizar las tareas correspondientes y apoyarle con un seguimiento adecuado.

Finalmente, y a manera de cierre de este apartado, es oportuno reflexionar junto con Camilloni (2010): "Cuando encontramos que hay coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación, cuando la evaluación está alineada con el currículo y con la programación didáctica, cuando evaluación y enseñanza están realmente entrelazadas, cuando los nuevos aprendizajes de los alumnos se asientan sobre aprendizajes previos y se establece una red que contiene los aprendizajes nuevos y lo que ya sabían, y entre ellos se enriquecen mutuamente, cuando lo que se enseña y se aprende es interesante y desafiante, y cuando se perciben estos aprendizajes como asequibles, al menos en algún grado, para todos los alumnos, probablemente podamos afirmar que [...] [e]s en la congruencia de estas relaciones donde reside la "honestidad" de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes."

Lineamientos de acreditación básicos

5° año

- Reconocer el valor de la clasificación biológica desde el punto de vista de la conservación de la biodiversidad y de otros fines prácticos.
- Comprender los fundamentos del sistema actual de clasificación de los seres vivos, reconociendo su dinamismo.
- Reconocer las relaciones entre información genética, características fenotípicas y ambiente, integrando los procesos que ocurren a nivel celular para comprender que, en los organismos multicelulares, la misma información genética se expresa de manera distinta en diferentes células.
- Explicar la variabilidad genética de las poblaciones como producto del origen de nueva información, debido a alteraciones ocurridas durante el procesamiento del material genético.
- Identificar los principios básicos que sustentan las prácticas biotecnológicas para reconocerlos en casos particulares: por ejemplo, obtención de organismos transgénicos, clonación.
- Analizar críticamente algunas aplicaciones y limitaciones de la manipulación genética en plantas y animales, incluido el hombre, asumiendo un posicionamiento ético frente a la misma.
- Aplicar los modelos de la herencia mendeliana y no mendeliana a situaciones de la vida cotidiana, como por ejemplo, cómo saber si se padecerá una enfermedad hereditaria, el uso de grupos sanguíneos como pruebas de paternidad, predecir alguna característica de los descendientes de una pareja, qué recomendar en caso de que alguien padezca determinada enfermedad genética, etc.
- Usar la teoría evolutiva actual para explicar el origen de rasgos concretos, la adaptación y la formación de nuevas especies.
- Comprender el origen evolutivo de la especie y las poblaciones humanas para disponer de modelos científicos que permitan el análisis crítico de posturas políticas e ideológicas relacionadas con problemáticas sociales que involucran conceptos tales como el de raza.

Bibliografía

- ADÚRIZ-BRAVO, A. Integración de la epistemología en la formación del profesorado de ciencias. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. 2001. Consultado septiembre de 2010 en <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1209102-142933>
- ADÚRIZ-BRAVO, A. ¿Existirá el “método científico”? en: En: L. R. Galagovsky (coord.) *¿Qué tienen de “naturales” las ciencias naturales?* Buenos Aires. Biblos. Pp. 47-59. 2008
- ADÚRIZ-BRAVO, A. y M. Izquierdo-Aymerich. Un modelo de modelo científico para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, Año 4 Nro. Especial 1, pp. 40-49. 2009
- ADÚRIZ-BRAVO, A.; Gómez, A.; Márquez, C. y Sanmartí, N. La mediación analógica en la ciencia escolar. Propuesta de la ‘función modelo teórico’. *Enseñanza de las Ciencias*, Número extra. VII Congreso. 2005
- AIKENHEAD, G.S. Review of Research on Humanistic Perspectives in Science Curricula. A paper presented at the European Science Education Research Association (ESERA) 2003 Conference, Noordwijkerhout, The Netherlands, August 19-23, 2003.
- AIKENHEAD, G.S. The Humanistic and Cultural Aspects of Science & Technology Education. A plenary paper presented to the 11th International Organization for Science and Technology Education (IOSTE) Symposium Lublin, Poland, July 25-30, 2004.
- ALONSO SÁNCHEZ, M.; Gil Pérez, D y Martínez-Torregrosa J. Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 30: 15-26. 1996.
- ANIJOVICH, R. Introducción. En: ANIJOVICH, R. (comp.), Camilloni, A. R. W. de; Cappelletti, G.; Hoffmann, J.; Katzkowicz, R. y Mottier Lopez, L. *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós. Pp. 15-22. 2010 a.
- ANIJOVICH, R. La retroalimentación en la evaluación. En: ANIJOVICH, R. (comp.), Camilloni, A. R. W. de; Cappelletti, G.; Hoffmann, J.; Katzkowicz, R. y Mottier Lopez, L. *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós. Pp. 129-149. 2010 b.
- ANIJOVICH, R. y Mora, S. *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique. 2009.
- BUCKLEY, B.C. Interactive multimedia and model-based learning in biology. *International Journal of Science Education*, Vol. 22 (9), pp. 895-935. 2000.
- CAAMAÑO, A. Los trabajos prácticos en ciencias. En: Jiménez Aleixandre, M. P. (coord.) *Enseñar Ciencias*, Barcelona, Graó. Pp. 95-118. 2003.
- CAMILLONI, A. R. W. de. La validez de la enseñanza y la evaluación. ¿Todo a todos? En: ANIJOVICH, R. (comp.), Camilloni, A. R. W. de; Cappelletti, G.; Hoffmann, J.; Katzkowicz, R. y Mottier Lopez, L. *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós. Pp. 23-42. 2010.
- CAPONI, G. Explicación seleccional y explicación funcional: la teleología en la biología contemporánea. *Episteme*, Porto Alegre, N° 14, pp. 57-88. 2002.
- CERLETTI, A. A. *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2008.
- CHAMIZO, J. A. Una tipología de los modelos para la enseñanza de las ciencias. *Rev. Eureka Enseñ. Divul. Cien.*, 7(1), pp. 26-41. 2010.
- CHARLOT, B. *La relación con el saber- Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Libros del Zorzal. 2007 [1997].
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires. Aique. 1997.
- DÍAZ DE BUSTAMANTE, J. y M.P. Jiménez Aleixandre. Aprender ciencias, hacer ciencias: resolver problemas en clase. En: M. Catalá y otros. *Las ciencias en la escuela. Teorías y prácticas*. Barcelona. Graó. Pp. 27-36. 2002.
- ESPINOZA, A.; Casamajor, A. y Pitton, E. *Enseñar a leer textos de ciencias*. Buenos Aires. Paidós. 2009.

FOUCAULT, M. *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. 2007 [1979].

FREIRE, P. *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores, 1994.

GALAGOVSKY, L. R. y Adúriz Bravo A. Modelos y Analogías en la enseñanza de las ciencias naturales. El concepto de modelo didáctico analógico. *Enseñanza de las Ciencias*, 19, 231-242. 2001.

GALAGOVSKY, L. R. ¿Se puede hacer “ciencia” en la escuela? En: L. R. Galagovsky (coord.) *¿Qué tienen de “naturales” las ciencias naturales?* Buenos Aires. Biblos. Pp. 85-104. 2008.

GARCÍA ROVIRA, M. P. Los modelos como organizadores del currículo en biología. *Enseñanza de las Ciencias*, Número extra. VII Congreso, pp. 1-6. 2005.

GIERE, R. N. La explicación de la ciencia: Un acercamiento cognoscitivo. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. 1992. [Original en inglés de 1988].

GIERE, R. N. Un Nuevo marco para enseñar el razonamiento científico. *Enseñanza de las Ciencias*, número extra, 63-70. 1999.

GÓMEZ GALINDO, A. A. Reflexiones sobre la utilización de un modelo mediador didáctico como herramienta auxiliar en la construcción del modelo de ser vivo en niños y niñas de nueve años. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona. 2002.

GÓMEZ GALINDO, A. A.; Sanmartí, N. y Pujol, R. M. Fundamentación teórica y diseño de una unidad didáctica para la enseñanza del modelo ser vivo en la escuela primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 25(3), 325–340. 2007.

GRECA, I.M. y Moreira, M.A. Modelos mentales y aprendizaje de física en electricidad y magnetismo. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 289-303. 1998.

GRECA, I.M. y Moreira, M.A. Un estudio piloto sobre representaciones mentales, imágenes, proposiciones y modelos mentales respecto al concepto de campo electromagnético en alumnos de física general, estudiantes de posgrado y físicos profesionales. *Investigações em Ensino de Ciências*, 1(1). 1996.

HARRISON A. G. y Treagust D. F. A typology of school science models. *International Journal of Science Education*, 22, 1011-1026. 2000.

IZQUIERDO-AYMERICH, M. Fundamentos epistemológicos. En: Perales, F.J. y Cañal, P. (comps.). *Didáctica de las ciencias experimentales: Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias*. Alcoy: Marfil. Pp. 35-64. 2000.

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P. El aprendizaje de las ciencias: construir y usar herramientas. En: Jiménez Aleixandre, M.P. (coord.) *Enseñar ciencias*. Barcelona. Graó. Pp. 13- 32. 2003.

JUSTI, R. La enseñanza de ciencias basada en la elaboración de modelos. *Enseñanza de las Ciencias*, 24(2), 173–184. 2006.

MAYR, E. *Toward a new philosophy of biology*. Cambridge. Harvard University Press 1988.

MAYR, E. *Así es la biología*. Madrid. Editorial Debate. 1998.

MAYR, E. *Por qué es única la biología. Consideraciones sobre la autonomía de una disciplina científica*. Buenos Aires. Katz. 2006.

MEINARDI, E. El sentido de educar en ciencias. En: Meinardi, E.; L. González Galli; A. Revel Chion y M. V. Plaza. *Educación en ciencias*. Buenos Aires. Paidós. Pp. 15- 39. 2010 a.

MEINARDI, E. ¿Cómo enseñar ciencias?. En: Meinardi, E.; L. González Galli; A. Revel Chion y M. V. Plaza. *Educación en ciencias*. Buenos Aires. Paidós. Pp. 95- 129. 2010 b.

MEINARDI, E.; M. V. Plaza y A. Revel Chion. Educación en ambiente y salud. En: Meinardi, E.; L. González Galli; A. Revel Chion y M. V. Plaza. *Educación en ciencias*. Buenos Aires. Paidós. Pp. 191- 224. 2010.

MOREIRA, M. A. y Greca, I. M. Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 301-315, 2003.

MOTTIER LOPEZ, L. Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis crítica de los trabajos francófonos. En: ANIJOVICH, R. (comp.), Camilloni, A. R. W. de; Cappelletti, G.;

Hoffmann, J.; Katzkowicz, R. y Mottier Lopez, L. *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós. Pp. 43-71. 2010.

OÑORBE, A. Resolución de problemas. En: Jiménez Aleixandre, M.P. (coord.) *Enseñar ciencias*. Barcelona. Graó. Pp. 73- 93. 2003.

PERRENOUD, P. *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires. Colihue. 2008.

POZO, J. I. *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*. Madrid, Morata. 2001.

POZO, J. I. La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional. *Investigações em Ensino de Ciências* – V7 (3), pp. 245-270, 2002.

REVEL CHION, A. Hablar y escribir ciencias. En: Meinardi, E.; L. González Galli; A. Revel Chion y M. V. Plaza. *Educación en ciencias*. Buenos Aires. Paidós. Pp. 163- 190. 2010

SANMARTÍ, N. Para aprender ciencias hace falta aprender a hablar sobre las experiencias y sobre las ideas. En: *La Lengua como instrumento de aprendizaje*. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura N°8, Barcelona, Graó, 1996.

SANMARTÍ, N. *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona, Graó, 2007.

SOLAZ-PORTOLÉS, J. J. y Sanjosé López, V. Resolución de problemas, modelos mentales e instrucción. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* 6(1). 2007.

VERGARA SANTANA, M. La Filosofía en las Ciencias Biológicas. *Avances en Investigación Agropecuaria* 11 (1): 27-39. Universidad de Colima, México. 2007. (<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83711104>)

WOLOVELSKY, E. *El siglo ausente. Manifiesto sobre la enseñanza de la ciencia*. Buenos Aires. Libros del Zorzal. 2008.

Pensamiento crítico y ciudadanía

1. Fundamentación

La separación en la tradición filosófica de Occidente, entre el pensamiento y la acción, ocurre, como lo señala Hannah Arendt²⁰³, a partir de la muerte de Sócrates, pero es importante notar que ha promovido a lo largo de la historia cierta hostilidad entre la filosofía y la política, aún no resuelta. Por lo tanto, este espacio se propone adherir al reclamo -ya de muchos-, sobre la necesidad de volver a unir lo que nunca debió estar separado: la reflexión y la acción en el ámbito del devenir ciudadanas y ciudadanos, miembros reconocidos de una sociedad democrática. La apuesta es que la educación política de las nuevas generaciones cristalice en una participación sustantiva en la vida pública y en la ampliación de las fronteras de lo posible, en el proceso de su transformación hacia lo mejor: con más inclusión, más justicia, más libertad.

Es evidente que todo el recorrido de años anteriores en los espacios curriculares de la *Educación para la Ciudadanía (de primero a tercero)* y *Espacios y Procesos Sociales (en cuarto año)*, permitirán que las y los adolescentes puedan integrar, sintetizar y proyectar las habilidades y herramientas necesarias a la conducta civil y “civilizada”. Por ello, en este último espacio de su escolaridad secundaria, *Pensamiento Crítico y Ciudadanía*, la intención se centrará en que se comprometan de pleno en la membresía colectiva y social, de hecho y de derecho, así como en la realización de sus proyectos personales de vida.

Es bien sabido que la forma de aprender a participar es participando. En este sentido, aprender el funcionamiento de la democracia, la dialéctica del poder, la creación de proyectos colectivos, el diálogo con los otros, la participación sustantiva en la mejor convivencia y en la resolución de los conflictos, sólo adquiere concreción construyendo los espacios, instancias y modos de organización en la propia escuela, dando lugar a que estudiantes y docentes, así como la comunidad educativa, realicen sus propias experiencias, tengan el tiempo de reflexionar sobre ellas y las evalúen.

Pero no es menos cierta la necesidad de contar con espacios y tiempos para la reflexión que habilite al pensamiento crítico, Es allí donde la contribución de este nuevo espacio curricular se hace inédita, cuando se pretende unir lo que se separó desde la antigua, como una forma de fortalecer y profundizar “la frágil naturaleza” del oficio de la ciudadanía. La fragilidad de la vida en democracia también es alimentada, como lo señala Fernando Bárcena²⁰⁴, por el carácter impredecible de la acción humana. Por lo tanto, la contribución que pueda tener este espacio de pensamiento crítico, en la búsqueda de la comprensión sobre el sentido de estas acciones, así como en la formulación y mantenimiento de promesas y proyectos de acciones futuras, podrá remediar, aunque sea parcialmente, la condición de fragilidad de la acción política.

Se puede enseñar y aprender a ser ciudadana y ciudadano democráticos. Aceptar la apuesta, el desafío que implica construir un espacio curricular en la educación secundaria permitirá superar las condiciones de fragilidad y deterioro de los ideales democráticos. Será necesario ser cuidadosos para no confundir el “deber ser” con el “ser” y rigurosos en el análisis de lo que ocurre, para acercarnos paulatinamente a formas de acción que respeten esos ideales en la construcción de una democracia real.

²⁰³ ARENDT, H. (2006). *Sobre la revolución*, Alianza Editorial, Madrid.

²⁰⁴ BARCENA, F. (1997). “El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política”, Paidós, Buenos Aires

Este pensamiento crítico no puede dejar de desarrollarse básicamente en la “oralidad”, a través de la conversación no dogmática, donde la *doxa**, es decir, la mera opinión pública, pueda encontrar el camino de su expresión, de su profundización en la construcción del pensamiento colectivo, con otras y otros, en un espacio mediado por el intercambio que nos ayude a precisar los términos de la valoración de lo político y la superación del pensamiento ingenuo y de la opinión sin argumentación. En este espacio curricular, también será necesario construir un clima de confianza que contribuya a disminuir el malentendido -garantizado *a priori*- presente en toda comunicación humana.

Sin embargo, pasar de la reflexión al pensamiento crítico, implica desembocar en la acción. Se trata de una praxis, no de estratos separados por la impotencia de generar oportunidades dentro de la escuela, para el ejercicio democrático que ha sido pensado y analizado. Por lo tanto, la experiencia, la vivencia de la participación significativa debe estar presente en el trayecto de las y los estudiantes durante el desarrollo del espacio. Y cuando hablamos de participación significativa nos estamos refiriendo a aquella que se da desde el inicio y durante todas las etapas de la propuesta educativa, porque, como lo señala G. Schujman: “La didáctica de la democracia se realiza a través del ejercicio de la democracia»²⁰⁵.

1.1. La relación ética/política

En la recomposición de esta relación entre ética y política, entre la filosofía y la política, entre la reflexión, el pensamiento crítico y la acción, se está jugando la posibilidad de romper con varios de los “imposibles” de la educación, especialmente con aquel que planteara Rousseau: o se instruye al hombre o se forma al ciudadano, como aporía fundante del contrato social, basado en la escisión del ser humano. Una división subjetiva que no será considerada de la misma manera por el psicoanálisis, que ve en ella la condición necesaria para la vida en común de los seres humanos.

Por ello, la denominación de este espacio no es fruto de una casualidad ni un hecho que no responda a la determinación de construir una instancia que permita el desarrollo del pensamiento crítico, como resultado de la reflexión, en torno a lo que significa hoy ser ciudadana, ciudadano. Cuando la opinión personal (*la doxa*) puede ser confrontada con la de otras y otros y con la información pertinente de lo que debe ser tomado en cuenta en el análisis de situaciones de la vida democrática, en el aquí y el ahora; cuando se habilita la oportunidad de contrastar y construir colectivamente pensamientos sobre lo que pasa y nos pasa; cuando, además, se organiza una indagación sobre los intereses de los actores sociales comprometidos, esa opinión, esa *doxa*, convertida de esta forma en *episteme*²⁰⁶, corresponde entonces pasar a la acción política. Este sería el camino que habilita la reunión de la ética y la política, de la filosofía y la política, de la reflexión, el pensamiento crítico y la ciudadanía.

1.2. La política y lo político

No está demás recordar la diferencia entre ambos términos que, obviamente, no significa solamente una diferencia de género. Lo político es la cualidad que emerge y se construye

²⁰⁵ SCHUJMAN, G. “La participación como eje de la Formación Ciudadana”, Revista Océano, Buenos Aires, 2003.

²⁰⁶ Platón contrapone la *doxa* a la *episteme*; a veces esta última se traduce como conocimiento científico pero, según Platón, la *episteme* solo tiene desarrollo en el mundo de las ideas (conocimiento intelectual) y no el mundo sensible (conocimiento sensible).

en toda relación intersubjetiva, como práctica social que intenta transformar un estado de cosas. Por otra parte, por política vamos a entender los aspectos estructurales, los mecanismos y procedimientos que permiten y organizan la vida en común.

Justamente, en este campo, se trata de educar, socializar al componente político de cada sujeto; de darle una formación política mediante la cual ese sujeto se constituye en sujeto social, para convertirse entonces en ciudadano, en ciudadana mediante la participación en la acción política.

1.3. Democracia y ciudadanía

Desde hace un par de décadas o más, cada vez que se habla de democracia o ciudadanía, se presenta la necesidad de acompañar al concepto con un adjetivo diferente, según la postura y los intereses del enunciador y las circunstancias en que se produce su discurso. Parece que el uso y abuso de los conceptos nos lleva necesariamente a precisar, a acotar o, por el contrario, a ampliar el sentido de lo que queremos decir. De esta manera, podemos proponer este listado de diferentes tipos de ciudadanía y de democracia:

CIUDADANÍA	DEMOCRACIA
Tradicional	Formal/Procedimental
Nueva	Representativa
De baja intensidad	De baja intensidad
Amplia/Sustantiva	Parlamentaria/Presidencialista
Emancipada	Poliarquía
Participativa	Directa/Participativa
Pasiva/Activa	Mayoritaria/Consensuada

De cualquier manera, entendemos que la ciudadanía no se reduce hoy en día a la condición de habitar una ciudad, sino que se refiere a la capacidad para ejercer derechos y aceptar obligaciones dentro del marco de la vida en sociedad, y en relación con el Estado, que es la entidad responsable de garantizar esos derechos. Y el ejercicio de los derechos debe ser posible para todos, más allá de las condiciones individuales en relación al sexo, al género, al color de piel, a la edad, la discapacidad, la identidad sexual, etc.

A esta determinación de un acotamiento en el concepto de la ciudadanía universal, contribuye también lo que comenta M. A. Brenner²⁰⁷, frente a la idea de una política de defensa de los Derechos Humanos, como adopción (más bien como resignación) de una “ética mínima” al decir de la filósofa española Adela Cortina, que renuncia con cierto criterio de “realismo posible”, a la lucha por una “ética máxima», cuando los conflictos generados por las diferencias ilegítimas, que son aquellas determinadas por las insostenibles desigualdades económicas, sociales y culturales vigentes, no cesan de manifestarse en la sociedad en general, y en la escuela en particular. Creemos, por el contrario, que solamente la ampliación de los derechos para todos, de manera extensiva e inclusiva, podrá contribuir a que lo político resulte en el desarrollo de la política pública que contribuya a mayores niveles de justicia social y a fortalecer las condiciones de fragilidad en la que se desenvuelve la vida democrática.

²⁰⁷ BRENNER, Miguel Andrés (2007), *“Lo ciudadano, lo público y el maestro” y “Filosofía ‘pos’ ¿La ‘pos’ identidad neoconservadora”*. En *“El malestar en la ciudadanía*, comp. Carlos A. Cullen, Ediciones Stella/La Crujía ediciones, Buenos Aires.

Se hace necesario, entonces, precisar qué tipo de ciudadanía y cuál democracia estamos pretendiendo construir, y en este sentido, es indudable que la escuela, como parte del Estado, debe garantizar que la capacidad de los estudiantes como ciudadanas y ciudadanos ejerzan sus derechos y los puedan desarrollar en su ámbito. Obviamente que no es una tarea que le corresponde solamente a la escuela (cuando decimos escuela nos referimos a toda institución del sistema educativo, no importa el nivel), sino también, a toda la sociedad. Sin embargo, esta formación no puede quedar librada al azar de los efectos que produce nuestra intención educativa, sin contar con espacios, estrategias, recursos e instrumentos bien pensados para acercarnos a este objetivo.

Como lo señala Carlos Cullen (2001)²⁰⁸,

[...] sí es cierto que la 'infancia' es una construcción social, y por lo mismo una categoría histórica, es la ciudadanía, o las representaciones que nos hacemos sobre ella, la finalidad y el sentido mismo de esa construcción. [...] La infancia de hoy que es la ciudadanía de mañana, consiste, simplemente, en dejar que los niños y jóvenes tomen la palabra. Ésta es la responsabilidad educativa y esto nos convierte, como docentes, en constructores del mañana, como la eternidad y un día."

Menuda responsabilidad esta, la de construir el mañana. La tarea docente no deja nunca de complejizarse y exigirnos una renovación permanente del compromiso personal. Por ello, debemos procurar que las y los estudiantes asuman la tarea de construir una ciudadanía que se refleje desde ya, en el presente, en los proyectos y acciones que puedan desarrollar, tanto en el ámbito de la escuela, como en el de sus comunidades de inserción. Conscientes de que la vida en democracia no se trata solamente de elegir y representar, sino de proponer y hacer por el mejoramiento de los derechos de todos, haciéndonos cargo de las responsabilidades inherentes al ejercicio de la libertad de cada uno. Esto que hoy conocemos como "democracia real" nos ha convencido fehacientemente de que se trata de una tarea que no tiene fin, de una utopía, si se quiere, tan difícil de lograr como cualquier otra utopía que pretenda transformar el estado injusto de cosas. Al considerarla solamente como un simple procedimiento de gobierno, se corre el riesgo de caer, en gran medida, en un anquilosamiento de leyes y reglamentos que terminen por ahogar los intentos transformadores. Estos intentos son responsabilidad de esa ciudadanía activa, emancipada, reflexiva y crítica, participativa no sólo en las votaciones sino en los controles de la gestión y en la acción democratizadora de la vida cotidiana. Es también en nuestras aulas donde se forma la elite dirigente, los representantes de los distintos poderes económicos, políticos y sociales, los intelectuales y profesionales, donde se reproducen, en fin, las desigualdades ilegítimas diseñadas y desarrolladas por el sistema capitalista. No podría ser de otra forma, porque las escuelas no son islas en la sociedad que nos toca vivir. Por ello, los docentes podríamos hacer mucho más al respecto, podríamos realmente crear los dispositivos de tiempo y espacio para que en nuestras escuelas, las y los jóvenes, puedan transitar por una experiencia de vida democrática, creativa y enriquecedora; alegre.

Para finalizar esta descripción de los sentidos de la democracia y la ciudadanía, así como de la acción educadora, reflexiva y formativa de las jóvenes generaciones como

²⁰⁸ CULLEN, C. (2001). "La infancia de hoy para la ciudadanía de mañana. Responsabilidades educativas" En "Entre generaciones. Discontinuidad e historización, Pasaje-transmisión-memoria. Ensayos y Experiencias. Año 8. N° 40, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

ciudadanas y ciudadanos de la sociedad democrática, retomamos las apreciaciones de dos de los autores referentes de esta propuesta. Dice Cullen (2007)²⁰⁹:

“La condición de ciudadanos, además de escurridiza, suena a demasiado abstracta. Su relación con el derecho a ser tratados como libres iguales aparece desmentida, a diario, por las disimetrías generadas por la desigual distribución de la riqueza, el poder y la información. El que todos seamos iguales ante la ley aparece con frecuencia ligado a la expresión popular: “Pero algunos son más iguales que otros”. El que todos tengamos la libertad de trabajar, de circular, de opinar, de creer, aparece como demasiado condicionado por la lógica de un mercado excluyente y ha naturalizado el poner precio a todo intercambio social, es decir: convertirlo en mercancía.” (p. 12).

Por su parte, Bárcena (1997)²¹⁰ señala:

[...] “Como concepto la ciudadanía es definible y delimitable en principio. Pero como concepto esencialmente controvertible [...] la definición del término que nos ocupa no tiene fácil cabida en una estipulación teórica acabada y concreta. Se trata, como hemos visto, de un concepto genuinamente dinámico, exigido de contraste intersubjetivo, socio-históricamente contextualizado y, en fin, múltiple. La ciudadanía se nos aparece como un concepto múltiple tan solo abarcable teóricamente en el marco de un proceso dinámico de discusión racional, crítica e intersubjetiva [...] Quiero decir que la ciudadanía no es algo que crezca naturalmente. La metáfora del crecimiento- tan utilizada en pedagogía para explicar el concepto de educación – no es del todo útil usada aisladamente, para explicar el sentido del fenómeno cívico” (pp.76- 79)

1.4. Sujetos y subjetividades en la escuela

El debate que sigue ocurre en un segundo año “problemático”, del turno tarde, donde se han agrupado a estudiantes repitentes, con sobre edad, a punto de abandonar los estudios, pero sin muchas ganas de incorporarse al mundo laboral:

Alguien pregunta: ¿Puedo asociar discriminación con prejuicio?

- *¿Qué es prejuicio?*
- *Uy, uy... ya hemos hablado mil veces de eso (dice alguien como cansado)*
- *Es tener un juicio antes de conocerlo y por eso se discrimina. Por ejemplo, porque soy rubia creen que soy más fácil...*
- *Bueno, quizás hay que saber qué tipo de trabajo era, porque capaz necesitaban realmente alguien diferente a M. Capaz que la apariencia era importante necesitaban alguien sexi o re guau...*
- *Alguien normal, también puede ser.*
- *Pero, ¿qué es ser normal?*
- *Claro, yo misma me preguntaba eso, qué es ser normal o sexi, ¿quién lo determina?*

Chistes al respecto, gesto, posiciones, etc.

- *Es lo que pasa siempre, por la apariencia te discriminan.*
- *Si buscas trabajo y aparece alguien pobre no le dan trabajo, no se tiene que estar formando, bien vestido.*
- *Tal vez en el currículo tenés todo lo necesario, pero por ser extranjero o por ser gordo o de color no te dan el trabajo.*

²⁰⁹ CULLEN, C. A. (2007) “El malestar en la ciudadanía”. Buenos Aires. Editorial Stella – La Crujía.

⁸ BARCENA, F. (1997) “El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política”, Paidós, Buenos Aires.

- *Y bueno, pero si a la empresa no le va esa apariencia está bien, por algo será.*
- *Yo creo que es un país que discrimina mucho, es muy machista. La idea de que el cuerpo ideal es el que aparece en la televisión. Alta, flaca, en las revistas, en los desfiles de moda, te hacen creer que así tenés que ser.*
- *¿No es que alguien que tiene los requisitos necesarios para un trabajo, te lo tiene que dar?*

Es evidente que las chicas y los chicos conocen la “realidad real” y padecen los efectos de una discriminación bastante generalizada, a veces por el sólo hecho de ser jóvenes. No se puede dejar de pensar que esta situación dice mucho sobre el mundo que los adultos hemos construido para ellos y de nuestra predisposición a recibirlos y alojarlos en él. Por otra parte, este intercambio de opiniones, como tantos otros, sostenido en un espacio en la escuela, abre la posibilidad de indagar en la problemática de la construcción de identidades, de las condiciones de vida precaria, de los proyectos de vida de los jóvenes, si los adultos, los y las docentes levantamos el guante y respondemos a ese deseo de aprender, con el ejercicio responsable del poder de enseñar:

En esta tensión, es posible habilitar la oportunidad para que el tiempo adolescente en la escuela encuentre sentido, sea fértil en la producción y adquisición de conocimientos, permita construir proyectos de vida personales y colectivos y afiance el convencimiento en las nuevas generaciones de que no todo está jugado, de que se puede apostar al futuro y de que no existen las profecías auto cumplidas que determinen destinos inexorables.

2. Encuadre didáctico

Los docentes tenemos la tendencia a preocuparnos mucho por las herramientas y los recursos metodológicos necesarios al desempeño de la difícil tarea de enseñar, lo cual no deja de ser muy importante, por cierto. Pero la recomendación que hace P. Freire²¹¹ en relación a la alfabetización, entendida en un amplio sentido, constituye indiscutiblemente el punto de partida para poder pensar el “¿cómo?”, cuando ya se definió el “¿qué?” de lo que queremos enseñar, y este punto de partida es, justamente, la claridad política del “¿para qué y para quiénes?” vamos a enseñar. La reflexión previa sobre los propósitos de nuestra enseñanza es ineludible y más si se trata de la educación política de las ciudadanas y los ciudadanos.

Es así que podemos abordar la tarea con la convicción profunda de que esta enseñanza no puede realizarse de otra manera; y que además, debe estar compenetrada con la comunidad de inserción de la institución, porque forma parte indisoluble del presente y del futuro democrático que se quiere construir. En este sentido, los esfuerzos que se hagan para evitar los dobles discursos, las ambigüedades, las trampas, en función de garantizar el derecho de participación de la nueva generación, acompañada por la nuestra, nunca serán vanos ni suficientes.

Por otra parte, podemos dar cuenta que durante toda nuestra escolaridad existen pocos momentos para que las y los estudiantes se dediquen a la tarea de conocerse a sí mismos. Este desconocimiento produce efectos visibles en la manera en la cual nos vinculamos con los otros. Los momentos de introspección durante la formación y la capacitación son indispensables para el abordaje de cualquier problemática que implique la actividad de enseñanza, pero mucho más imprescindibles se tornan cuando se trata de

²¹¹ FREIRE, P. (2007). *Ciudadanía es creación política*, en Pedagogía de la Tolerancia, FCE, Argentina, pp. 137-138.

la educación ético-política de las personas: temas tales como el discernir por qué sostenemos tales o cuales valores u opiniones en cuanto a la constitución subjetiva, la relación con los otros, la equidad de género, el cuidado del ambiente, la construcción de ciudadanía, necesariamente deben pasar primero por el tamiz de nuestra propia reflexión, antes de poder proponérsela a las y los estudiantes. Los adultos a cargo de cualquier institución educativa debemos establecer con claridad el encuadre dentro del cual se trabajarán estos contenidos. Esto no significa que estemos todos de acuerdo, ni que compartamos valores y principios. Lo que sí debemos tener claro es que la actitud -y no la forma de ser de las y los docentes, se desarrolla en el continuo que se desplaza desde la neutralidad activa hacia la beligerancia —positiva o negativa, según se trate de valores o contravalores (Jaume Trilla, 1995). Quizá estos términos no sean suficientes para referirnos a las actitudes a ser asumidas pero permiten aproximarnos a un ideal donde la neutralidad activa no implica un “dejar-hacer”, sino crear las condiciones para permitir que se expresen todas las voces, todas las posturas y opiniones sobre un dilema, un conflicto, una diversidad en torno a la manera de considerar un valor que no es unánimemente percibido por todos (la legalización del aborto, la pena de muerte, la eutanasia, etc.). Por su parte, la beligerancia positiva, consiste en adoptar una clara defensa de aquellos valores que constituyen la esencia de la vida colectiva en democracia: la justicia, la solidaridad, la libertad, la igualdad; mientras que la actitud de beligerancia negativa será adoptada justamente en torno a los contravalores que se les oponen: la injusticia, la discriminación, la violencia, etc. De nuevo, se trata de actitudes que asume el docente y no de su propio pensar y sentir al respecto. Una vez hecho esto, se puede entonces proponer a las y los estudiantes. Ellos también deben poder hacerla: poder esclarecer por qué pensamos, sentimos y actuamos de determinada manera, aclarar los argumentos sobre los cuales sustentamos nuestras opciones, problematizar y conceptualizar el asunto que tratamos. Significa entonces que debemos organizar actividades grupales con un encuadre muy claro, que garantice la posibilidad del debate verdaderamente democrático: sentarnos en ronda para vernos las caras cuando pensamos juntos, distribuir la palabra entre todos los participantes, escuchar activamente la palabra de los otros, indagar a fondo la problemática planteada, aceptar cualquier tipo de cuestionamiento sin que pueda ser objeto de burla o indiferencia, buscar y ofrecer información adicional, conceptualizar y sintetizar.

¿Qué decir de los recursos didácticos para la construcción de la ciudadanía en la escuela? Cada día nos ofrece cantidades de situaciones, expresiones, ejemplos de violaciones de los derechos humanos y del niño y del adolescente, emergentes que se dan en la escuela, en la comunidad, en el país, en el continente, en el mundo. Todo esto forma parte del material que podemos utilizar en estos espacios. ¿No estaremos trabajando también contenidos curriculares, esos que sí o sí debemos garantizar, cuando debatimos sobre por qué hay tantos pobres, pobres de qué...? Los datos y situaciones que nos ofrece la vida cotidiana son ciertamente numerosos y ricos en posibilidades para construir análisis que den cuenta de los contenidos curriculares previstos a ser abordados.

Volviendo al asunto de los dispositivos de los que dispone la escuela para construir ciudadanía, una gran parte de ellos reposan en la práctica de la participación

Ya hemos comprendido que lo declarativo, lo discursivo en el acto educativo, es importante, pero si no va acompañado de la experiencia, de la vivencia, la enseñanza tendrá un débil impacto, en el mejor de los casos, en los efectos que busca producir en los aprendizajes. En la creación de espacios y tiempos de participación en las escuelas descansa la posibilidad efectiva de que la construcción de ciudadanía tenga lugar. Esta participación requiere de ciertas condiciones para que sea sustantiva: a) que aquellos que la estimulan sean confiables para las y los estudiantes; b) que todos los comprometidos en ella dispongan de la misma información; c) que exista un diálogo

permanente entre todos los participantes; d) que las condiciones, reglas y mecanismos de participación sean claras y precisas; y e) que exista y se mantenga una voluntad de estar juntos participando en un proyecto común. Es preciso comprender los alcances de lo que significa que niñas, niños y adolescentes sean sujetos de derecho. Esto implica considerarlos aptos para sumarse a la planificación y la ejecución de proyectos comunes, sin olvidar los niveles de maduración física, psíquica y emocional propios de cada etapa de sus vidas.

Asimismo, recordemos, que la provincia de Río Negro tiene la Ley N° 4109 de *Protección Integral y Promoción de los Derechos del Niño y del Adolescente* promulgada por la Legislatura provincial en junio de 2006. Y que aunque es cierto que es muy difícil desechar estructuras de pensamiento consolidadas y encarnadas desde hace siglos, tanto la Convención de los Derechos del Niño como esta ley, establecen como principio de acción que la niña y el niño, que las y los adolescentes son sujetos de derecho. Pareciera que los adultos no nos damos cuenta cabal de lo que esto significa: nada más y nada menos que llegó el fin de la adultocracia, en las familias, en las escuelas, en la sociedad. Significa que realmente debemos decidir, como lo diría Hannah Arendt, si realmente “amamos a los niños”, si realmente deseamos recibir a la nueva generación, si realmente estamos dispuestas y dispuestos a reconocer sus derechos y enseñarles sus responsabilidades. Porque cada derecho siempre está ligado a una responsabilidad, por lo menos; por eso forman parte de la condición de la libertad humana. Reconocer los derechos de las y los niñas/os y adolescentes significa educarlas/os, formarlas/os como ciudadanas y ciudadanos libres, autónomas y autónomos, reflexivas y reflexivos, críticas y críticos, participativas y participativos. Estas preguntas que nos plantea Arendt son preguntas que ninguna/un docente debe ignorar cuando se apresta a trabajar con un grupo de cualquier nivel y en cualquier área del conocimiento que intenta enseñar.

2.1. Propósitos

- ✓ Enfocar la enseñanza a través de situaciones reales o ficticias, propias o ajenas para facilitar la problematización y dar un anclaje a los conceptos que plantea el programa de estudio, tal como lo sugiere I. Siede²¹².
- ✓ Brindar elementos y criterios de análisis para la comprensión y participación en el debate político y democrático contemporáneo.
- ✓ Desarrollar en los estudiantes la capacidad de implicarse y comprometerse con los problemas socio-políticos del aquí y del ahora para lograr modificar actitudes posibles de indiferencia en torno a los mismos.
- ✓ Reflexionar sobre la vinculación de los conocimientos, hábitos, creencias, capacidades y valores adquiridos en su socialización, con los elementos teóricos, para que las y los estudiantes puedan modificar ideas previas y enriquecer su mirada sobre la realidad social.
- ✓ Desarrollar las habilidades necesarias para la observación, el análisis y la evaluación de las prácticas socio-políticas, incluyendo la propia, de manera tal que la mirada crítica sobre la propia acción y la de los otros establezca criterios de evaluación que permita incidir en su ajuste o modificación.

²¹² SIEDE, I. (2007) *Hacia una didáctica de la formación ética y política*. En “Ciudadanía para armar”, AIQUE, Buenos Aires, p. 228

- ✓ Construir un saber que les permita a los estudiantes la producción de proyectos de investigación tendientes a transformar los contextos de su realidad local que manifiesten políticas injustas y discriminatorias.
- ✓ Contribuir a que las y los estudiantes logren diseñar y realizar proyectos de vida personales y colectivos, que superen las predicciones de destinos inexorables y/o fatalismos que reposan en la inercia del “nada se puede hacer”.

2.2. Contenidos

Para un mejor aprovechamiento del espacio y desarrollo de sus contenidos y problemas de estudio, proponemos la organización de los mismos en los siguientes ejes temáticos²¹³:

➤ Eje: El **ser parte**

Durante la realización del último año de la educación secundaria, las y los estudiantes comienzan a percibir el cambio de vida que están por atravesar en el futuro inmediato: convertirse en miembros de pleno derecho de sus respectivas comunidades, en las cuales podrán continuar con sus estudios superiores o bien, incorporarse al “mundo laboral” en las distintas formas en las que esto puede tener lugar. Pero sobre todo, al ganar el derecho al voto para elegir los representantes del pueblo en los distintos niveles del gobierno, ganan también una mayor responsabilidad en cuanto a su participación en la gestión y el control de las políticas públicas. Por ello, nos parece que será necesario tomar conciencia de que son parte de esa comunidad, con la riqueza de sus identidades personales, pero también en calidad de sujetos sociales de múltiples pertenencias, resultado de sus interacciones con otras y otros en el desarrollo y la proyección de sus vidas.

En este eje se concentrarán los contenidos en cuanto a la construcción del pensamiento crítico, a esta altura de la vida, en torno a quiénes somos, con quiénes estamos, qué deseamos hacer y cómo lograrlo. Al mismo tiempo, será necesario reflexionar y construir la relación con las/los otras/os dentro del marco que implica el dejarse interpelar por ellas y ellos, para construir un vínculo responsable de respeto y solidaridad.

➤ Eje: El **tener parte**

En este eje se incluye el desarrollo de la reflexión y la asunción de la conciencia sobre los propios deberes y derechos, sobre las pérdidas y ganancias que están en juego en la práctica de la ciudadanía, en la vida y acción con otras y otros, sobre la negociación de acuerdos y posibles consensos para lo que se puede o no esperar y lograr, sobre la complejidad de la realidad y de los procesos sociales comprometidos en la construcción de una vida común.

Se trata de analizar las transformaciones ocurridas en las instituciones de la vida democrática tales como el Estado, la política, el poder, la familia, la educación, el trabajo, el dinero, la salud, el género, la pertenencia, etc. Además, de poder pensar en que estas transformaciones no ocurren sin conflicto, será ocasión de ver cómo influyen de manera fundamental en la constitución subjetiva de las nuevas generaciones y en la forma en que

²¹³ En esta propuesta de organización de los ejes, nos hemos inspirado en el documento de M. Oraisón y A. M. Pérez, “Escuela y participación en el difícil camino de la construcción de ciudadanía”, REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N° 42 (2006), pp. 15-29

se relacionan con el establecimiento de lazos sociales y formas de participar en la vida colectiva.

➤ Eje: El **tomar parte**

¿Cómo pasar del pensamiento a la acción? ¿Cómo lograr la concreción de los objetivos y llegar a acciones concretas? ¿Cómo oponernos y limitar las acciones discriminadoras y violadoras de la dignidad de la persona? ¿Cómo lograr mayor compromiso con el valor de la justicia y diseñar estrategias que tiendan a mejorar los niveles de la misma en la sociedad? ¿Cómo combinar el ejercicio de la libertad responsable con la demanda de las minorías por igualdad y reconocimiento? ¿Cómo incidir en la ampliación de los derechos humanos, de niñas, niños y adolescentes, de los discapacitados, de la mujer, de los ancianos, de los trabajadores, de los medios alternativos de comunicación? ¿Cómo controlar la gestión y la ejecución de los presupuestos comprometidos en políticas públicas?

Esta lista de preguntas, que no se pretende exhaustiva ni retórica, nos ofrece el panorama de todos aquellos contenidos propios que pueden ser desarrollados para la formación en el ejercicio de una ciudadanía activa, vigilante por el respeto y ampliación de los derechos humanos

2.3. Consideraciones metodológicas

Es importante recordar la necesidad de construir criterios para establecer el ámbito del análisis, de la construcción del pensamiento crítico y para la intervención en las prácticas sociales y las relaciones de poder. La mayor claridad en este sentido, sólo puede lograrse a través del diálogo y el debate explícito de las diferentes valoraciones, la información y las explicaciones disponibles.

“ [...] se trata de reconocer qué hacemos en el mundo, cómo podemos evaluarlo y hacia dónde reorientarlo”.²¹⁴

Acordamos con la metodología de construir el conocimiento en situación y para ello, la estructura *problematización/argumentación/conceptualización*, resulta la más adecuada. Este método implica, para su mayor pertinencia, la constitución de “comunidades de indagación” en torno a las situaciones que dan cuenta de prácticas y concepciones de la vida social, que serán analizadas, y sobre las cuales se construirá el pensamiento crítico y la ciudadanía. Surgirán así las contradicciones, las incoherencias, los conflictos que construyen las ocasiones para la reflexión. De esa manera se abordarán los distintos enfoques y teorías, así como los interrogantes que dieron origen a las disciplinas involucradas.

Esta concepción de la enseñanza, hace del intercambio oral en la clase una herramienta metodológica fundamental. En esta dirección, adherimos a lo que se viene llamando el modelo “ecológico” del intercambio entre docentes y alumnos, como lo proponen G. Valera Villegas y G. Madriz²¹⁵, ya que ese intercambio permite establecer el vínculo educativo entre el docente y las y los estudiantes, en el cual estos últimos son considerados como procesadores activos de la información para que, en el espacio de la clase, se construyan los sentidos del acto educativo que está teniendo lugar.

²¹⁴ SIEDE, I. Op. Cit.

²¹⁵ VALERA VILLEGAS, G. y MADRIZ, G. LAS PREGUNTAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS HUMANAS. UN ESTUDIO ECOLÓGICO DE AULA UNIVERSITARIA. Universidad Simón Rodríguez, Universidad Central de Venezuela. OEI - Revista Iberoamericana de Educación

Además, a través del intercambio oral en la clase, se construye la cultura de “lo común”, de aquello que comienza paulatinamente a formar parte de lo compartido, de lo negociado en el grupo. La y el docente, entonces, dejan de ser el centro por el que pasan todas las cuestiones. Más bien, su rol es propiciar la participación amplia y compartida, cuidando que la discusión no pierda su foco, generando las condiciones para el diálogo colaborativo. El contenido de lo que se discute está estrechamente ligado al modo como se discute. Por lo tanto, la y el docente elaboran planes de discusión sobre las problemáticas o situaciones objeto de estudio que contemplan una variedad de preguntas acordes con las diferentes etapas de la indagación: preguntas que piden aclaraciones, explicaciones o definiciones; preguntas que piden opiniones diferentes, alternativas, contraejemplos; preguntas que cuestionan una opinión o su coherencia; preguntas que piden razones o supuestos de una opinión; preguntas para explorar consecuencias; preguntas que establecen relaciones, etc.

En estas comunidades de indagación, además, se establecerán las “reglas del juego”, se podrá consensuar la “agenda” para la consideración de las diferentes problemáticas y se acordarán las estrategias necesarias de la participación de todas y todos. En la ronda, desaparece la asimetría docente-alumno, pero también las preguntas cerradas, obturadas por una única respuesta que es la que espera el o la docente. Se trata, justamente, de lo contrario, de indagar, de buscar, de analizar las diferentes facetas de la compleja situación objeto de estudio, de compartir las diferentes hipótesis y de construir colectivamente un sentido que conduzca a una mejor comprensión de lo que se estudia. Por lo tanto, en un encuadre de pensamiento crítico, reflexivo, analítico, valorativo y autónomo, los miembros de la comunidad de indagación seguirán las siguientes premisas:

- ✓ Abordaje situacional. Análisis de las relaciones entre lo particular y lo universal: la regla y el caso y los medios y los fines.
- ✓ Construcción y reconocimiento de los sentidos posibles de los discursos sociales y sus posturas ético-políticas.
- ✓ Cuestionamiento de respuestas automáticas; análisis de conflictos de valores, de conflictos de deber, de intereses de diferentes sectores y actores sociales.
- ✓ Relevamiento de prácticas y discursos sociales, políticas y morales en la vida cotidiana y en la escuela.
- ✓ Desarrollo de la capacidad de “colocar el pensamiento” para el intercambio simbólico y del diálogo participativo, sustantivo y democrático (competencia argumentativa y dialógica).
- ✓ Dimensionamiento de la responsabilidad individual y de su aporte en el trabajo grupal.

Señala Siede²¹⁶ que al centrarnos en la acción, nos ubicamos en el núcleo duro de la formación ética y política, diferenciando este espacio del resto de las otras áreas de enseñanza.

Esta apreciación nos parece fundamental y justifica -si aún fuese necesario hacerlo- que el espacio curricular Pensamiento crítico y ciudadanía figure en todas las orientaciones del proyecto de transformación de la escuela secundaria en la provincia.

²¹⁶ SIEDE, I. (2007) *Hacia una didáctica de la formación ética y política*. En “Ciudadanía para armar”, AIQUE, Buenos Aires,

La comunidad de indagación también constituye el lugar donde las y los jóvenes estudiantes pueden profundizar y enriquecer los aspectos subjetivos e intersubjetivos de sus propias identidades. En efecto, en la comunidad la tensión identidad/alteridad es permanente y a la larga, facilita el conocimiento de sí mismo y del otro, de la otra, redundando en una mejor convivencia y aceptación de las diferencias.

Una última consideración que deseamos formular en el apartado metodológico, tiene que ver con la dimensión tiempo en la escuela hoy. Es una constatación empírica que todos podemos hacer que la sucesión cronológica y yuxtapuesta de materias y actividades en la cotidianeidad escolar, ha adquirido una velocidad que atenta contra toda posible reflexión o construcción del pensamiento crítico. Pues bien, este tiempo cronológico acelerado y avasallador, nunca podrá ser tiempo de aprendizaje. El tiempo de aprendizaje debe ser, o bien el *cairós*, el tiempo del acontecimiento irrepetible, el tiempo de la experiencia, o bien el *aiónico*, el tiempo de la intensidad que interrumpe la cronología para poder reflexionar, pensar en aquello que estarnos haciendo. En este sentido, señala Jaume Carbonell Sebarroja (2008)²¹⁷:

“La velocidad del tiempo y del cambio social no puede trasladarse a la educación escolar. Ésta, al igual que la buena cocina, requiere tiempos lentos de preparación. Porque el tiempo de aprendizaje ha de ser necesariamente lento para reforzar y consolidar los conocimientos. También los centros aprenden poco a poco. Una de las funciones de la escuela es la de regular y reconducir la cantidad de estímulos que el alumnado recibe del exterior, las presiones de las administraciones educativas y de otras tendencias, y la tendencia a la hiperactividad. De ahí la importancia del clima ecológico del centro como espacio tranquilo, donde la calma favorece la experimentación y la reflexión”.

2.4. Evaluación

La evaluación forma parte insoslayable de cualquier proceso educativo, en el cual estén implicados dos o más sujetos. Es un proceso mutuo, es decir, que implica al evaluador y al evaluado, en una indagación en relación a los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje. La evaluación se distancia del momento de acreditación, especialmente en cuanto a su carácter de factor de ajuste para que esos procesos ocurran de la mejor manera posible, respetando la intencionalidad del acto educativo, el proceso de transmisión y las acciones de apropiación por parte de los y las estudiantes.

Por lo tanto, si la intención es que el pensamiento ingenuo y las ideas previas de las y los estudiantes, sufran una transformación durante el proceso educativo, adquiriendo y construyendo los conocimientos y saberes que habiliten el pensamiento crítico, analítico y complejo en torno a las problemáticas de la vida social, este proceso debe estar acompañado en todo momento de instancias e instrumentos de evaluación que permitan conocer y ajustar, si fuese necesario, las trayectorias seguidas por los sujetos educativos y sociales en esta tarea.

No se puede pensar en una enseñanza que no implique una evaluación. Ambas acciones se inician con la pregunta sobre el “para qué” enseñar un contenido cualquiera. Y esta pregunta es la que debe quedar claramente respondida en el primer encuentro dispuesto entre educadores y educandos. Obviamente que el “para qué” implica un “qué” y determina las maneras del “cómo” para los enseñantes. Pero si pretendemos que el y la

²¹⁷ CARBONELL SEBARROJA, J (2008). “Una educación para mañana”, Ediciones Octaedro-bolsillo, Barcelona.

estudiante sean sujetos activos y responsables de sus propios procesos de aprendizaje, también con ellos se debe esclarecer los “para qué” de lo que se les propone como enseñanza.

Es decir, la evaluación debe resultar de un diálogo intersubjetivo de aquellas y aquellos comprometidos en el acto educativo. De esta manera, nos podemos acercar a un proceso hermenéutico en el cual docentes y estudiantes comprometen su reflexión en determinar si han ocurrido cambios en la acción formativa y en la asunción de una autoconciencia sobre lo aprendido. Si la interpretación de los fenómenos y problemáticas investigados se traduce en una transformación de las primeras impresiones, opiniones, creencias, prejuicios en torno a los mismos, entonces podemos evaluar que el acto educativo ha tenido lugar. Esto implica la capacidad de poder renunciar a las expectativas previas de los sujetos que enseñan y aprenden, en cuanto a las posibles respuestas previstas por ambos, antes de emprender la tarea de enseñar y de aprender.

Una vez aclarado este punto, el asunto de quién evalúa nos queda más claro. Si se trata de un proceso mutuo entre docentes y estudiantes, se puede pensar en una evaluación continua donde estén pautadas instancias de heteroevaluación docente/estudiantes y estudiantes/docentes; de co-evaluación entre pares comprometidos en la tarea de aprender y de investigar; y por supuesto, de autoevaluación de docentes y estudiantes en función de un esquema tradicional de logros, dificultades, sugerencias de cambio, etc. Es importante que quede claro que evaluación no equivale a examen y que las aproximaciones calificativas exigidas por el sistema educativo son hitos que traducen esos logros y esas dificultades y propuestas de superación.

Los momentos de evaluación deben estar previamente establecidos por los docentes con claridad, así como los instrumentos y los criterios que utilizarán para llevar adelante esta operación. Las y los estudiantes deben conocerlos y pueden y deben intervenir en el acuerdo que se logre en esta dirección.

Podemos sugerir también el mecanismo de dos cortes evaluativos, en los cuales los y las estudiantes reflexionan sobre lo que se ha enseñado, cómo se ha enseñado, la coordinación del espacio, la bibliografía trabajada, los recursos utilizados, las actitudes grupales, etc. Y los docentes realizan la misma tarea y formulan sus conclusiones antes de conocer los resultados de la elaborada por las y los estudiantes. Este momento culminaría con la discusión sobre lo expresado, en el establecimiento de acuerdos y ajustes necesarios para la continuación de la tarea.

¿Qué vamos a evaluar? Se puede pensar en una evaluación diagnóstica al inicio del año lectivo, en diferentes momentos de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en un momento final, síntesis del recorrido realizado. Resulta esencial no olvidar que la evaluación es un proceso de implicación mutua, donde docentes y estudiantes están igualmente involucrados en la interpelación sobre los sentidos que cada uno adjudica a lo que observa y reflexiona sobre la realidad. Se trata de un encuentro intersubjetivo en el cual los sujetos revisen las representaciones que tienen de sí, del otro y del mundo en el que habitan.

Si en algún momento de todo el proceso educativo debemos prestar atención a la diferencia subjetiva, es en aquellos destinados a la evaluación. Vale la pena recordar, entonces, que no todos enseñamos igual y no todos aprendemos de la misma manera, al mismo ritmo, y construyendo sentidos idénticos en torno al mundo que nos rodea y a nuestra relación con los otros. Es posible que los índices de lo que solemos llamar “fracaso escolar”, respondan, en cierta medida, a concebir al proceso educativo como una propuesta de “normalización”: no solamente debemos enseñar lo mismo a todos, lo cual sigue siendo el modelo esencial de la escuela, sino que todos deben llegar al mismo

resultado al unísono y debemos colocar al final del año escolar, a cada quien en el lugar que le corresponda en la escala calificativa. Pero esta concepción también responde en gran medida, a los (pre)juicios docentes en relación a las capacidades de sus estudiantes.

Una manera de evitar en lo posible la constitución de tales juicios sería adoptar la postura de J. Rancière (RANCIERE, J. (2003). El maestro ignorante, Laertes, Barcelona), en el sentido de considerar a la igualdad de las inteligencias de las y los estudiantes, como un punto de partida, para no repetir desigualdades indeseadas en el momento del punto de llegada.

3. Organización Curricular de los Contenidos

3.1. Eje organizador

Articulado con lo que ocurre en los primeros tres años de la Escuela Secundaria, en el espacio de **Educación para la Ciudadanía**, proponemos como eje organizador de este espacio el siguiente:

Los criterios de ciudadanía son una construcción social y nos permiten a todos participar en la vida pública y democrática; por lo tanto, la ciudadanía activa es una herramienta para la transformación anclada en lo real, que construye horizontes de inclusión política y social para las nuevas generaciones

3.2. Saberes

1. La formación de la ciudadanía activa. Procedimientos y herramientas.
2. Justicia distributiva y de reconocimiento.
3. Lo público y lo privado. La esencia del acto corrupto.
4. Los derechos humanos: historia, vigencia, violaciones, defensa. Derechos del niño y del adolescente. Rol de los Estados.
5. La memoria activa como herramienta para la defensa de los derechos humanos.
6. Prejuicios y concepciones limitantes de la persona.
7. Análisis de aspectos metacognitivos del proceso de aprendizaje.
8. Apertura al conocimiento de la alteridad, a la diferencia legítima, al sentido de tolerancia y solidaridad con los otros.
9. Abandono de la actitud de indiferencia ante los problemas sociopolíticos de la realidad que nos toca vivir.
10. Desarrollo de la capacidad para la búsqueda de la justicia y la construcción de un ajustado criterio ético.

3.3. Cuadro de contenidos

Eje I: Ser parte	- Las identidades personales y colectivas. - Las proyecciones personales y colectivas. - Pensar, sentir y actuar. - Cuerpos, subjetividades, afiliaciones y conflictos. - La lectura del mundo y el lugar que ocupamos en él, (Relación con saberes 6, 7, 8, 9)
Eje II: Tener parte	- Derechos y reverses de los derechos humanos. Libertad y responsabilidad. - La justicia y la igualdad: ¿tensión o imposibilidad? - Las instituciones políticas: Estado, Provincia y Municipio, espacios de lucha en el diseño y ejecución de políticas públicas. - Transformaciones en las instituciones políticas. - Poder y conflicto en el desarrollo de las políticas públicas. - La ciudadanía global. Conflictos internacionales (Relación con saberes 1, 2, 3, 4, 5)
Eje III: Tomar parte	- La participación sustantiva. - La beligerancia y la neutralidad frente a valores y contravalores. - Ampliación de derechos, de justicia de reconocimiento y de distribución, de igualdad más que de equidad. - La acción ciudadana en el control de la gestión pública. - Derechos y prácticas ciudadanas en los nuevos movimientos sociales y políticos. - La política y la participación actual en América Latina. (Relación con saberes 10 y todos los demás)

3.4. Nodos cognitivos

Los nodos cognitivos que se enumeran a continuación, son algunas de las temáticas que se desprenden del cuadro de contenidos. Estas temáticas requieren de una mirada interdisciplinaria y promueven el trabajo de investigación en el aula; implican una manera de pensar desde una aproximación a la construcción del conocimiento y por lo tanto, en su desarrollo se pone en juego tanto un método didáctico desde el profesor como un método para hacer desde los alumnos, a partir de acciones que los prepararán para realizar transferencia de contenidos, solucionar problemas y tomar decisiones. Los mismos pueden llegar a convertirse en algunas de las propuestas para pensar los Seminarios a desarrollar a lo largo del año lectivo, teniendo en cuenta especialmente, el interés de las y los estudiantes. De ninguna manera se trata de una lista exhaustiva, sino más bien ilustrativa de aquellos saberes que deberían ser transferidos a las y los jóvenes. Además, si se repiten algunos de los nodos que son abordados en los primeros tres años de la escuela secundaria, es con la idea de que siguen siendo importantes para esta formación y que por lo tanto, serán tratados con niveles mayores de profundidad y rigor.

La identidad como construcción permanente, no esencialista.
Derechos Humanos y construcción de ciudadanía plena.
Vigencia del biopoder.

Comunidad y sociedad.
Equidad de género.
Multiculturalismo/Interculturalidad.
La justicia como valor fundamental de la democracia.
La institución Estado.
La democracia como sistema de vida.
Problemas éticos controvertidos: bioética, eutanasia, etc.
Los medios masivos de comunicación como creadores de necesidades y representaciones virtuales.
Cultura juvenil y escolar.
Igualdad de oportunidades y posibilidades.
Globalización (avances tecnológicos, economía, trabajo, poder).
Políticas públicas en educación y cultura.

La riqueza del trabajo en el espacio curricular de **Pensamiento crítico y Ciudadanía** consiste en aplicar distintas metodologías: taller, proyectos escolares, el aprendizaje basado en problemas, análisis de casos, trabajos en grupo y aprendizajes cooperativos, y trabajos de investigación con proyección comunitaria. Esto permite que cada contenido tenga diversos abordajes y miradas y que los alumnos-as construyan y profundicen en saberes que a su vez le permitan enriquecer la expresión oral y escrita, la formulación de hipótesis, la argumentación, la escucha respetuosa y la elaboración de opiniones críticas y pertinentes, por enunciar algunos ejemplos. En el Anexo I, hacemos algunas sugerencias al respecto.

Precisamente, se trata de una propuesta flexible y amplia, donde las experiencias que se desarrollan tienen características diferentes tanto por las situaciones que cada docente y la escuela proponen, como por las necesidades de los estudiantes de cada comunidad educativa.

La red de significados se construye en la intersección de los conocimientos que los alumnos-as traen, los contenidos a abordar delineados en el Diseño Curricular y las actividades propuestas para lograr ir relacionando los nuevos contenidos entre sí y con los anteriores.

Esta ampliación en las posibilidades de aprender construyendo estrategias en distintos formatos (como los enunciados), puede ser enriquecida articulando con espacios no formales de aprendizaje, (museos, lugares históricos, reservas, los monumentos naturales, parques nacionales, entre otros), porque tienen el valor agregado de involucrar directamente a docentes y alumnos-as en los procesos de enseñanza y aprendizaje posibilitando además:

- Dar respuesta a diversos tipos de demandas y necesidades locales.
- Abrir nuevos canales de comunicación, integración y participación, tomando en cuenta los intereses de sus alumnos.
- Generar interés y responsabilidad al comprometer de manera protagónica a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
- Ayudar al mejoramiento de la convivencia.
- Movilizar diferentes procesos cognitivos.
- Enriquecer el desarrollo de los contenidos disciplinares creativamente.

3.5. Lineamientos de acreditación

- Identificar críticamente distintos problemas sociales brindando un marco explicativo.
- Reconocer cómo la construcción del género atraviesa la experiencia adolescente y las relaciones grupales.
- Reconocer en diferentes contextos, situaciones de violación a los Derechos Humanos, argumentando y tomando iniciativa ante las mismas.
- Identificar relaciones de poder.
- Elaborar y analizar distintos tipos de proyectos comunitarios.
- Identificar las funciones básicas del Estado democrático en nuestra sociedad.
- Reconocer y comparar las distintas ideologías políticas y los distintos tipos de organización estatal.
- Caracterizar el proceso de globalización identificando actores sociales, económicos y políticos involucrados.
- Desarrollar prácticas participativas que impliquen una apropiación crítica de la construcción de la problemática sociocultural.

Bibliografía

ARENDT, H. (2006) "Sobre la revolución". Madrid. Alianza Editorial.

BARCENA, F. (1997) "El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política", Paidós, Buenos Aires.

BAUMAN, Z. (2005) "Ética posmoderna". Buenos Aires. Siglo XXI editores argentinos.
----- (2005) "Trabajo, consumismo y nuevos pobres". Barcelona. Gedisa Editorial.

BRENNER, M. A. (2007), "*Lo ciudadano, lo público y el maestro*" y "*Filosofía 'pos' ¿La 'pos' identidad neoconservadora*". En "El malestar en la ciudadanía, comp. Carlos A. Cullen, Ediciones Stella/La Crujía ediciones, Buenos Aires.

CARBONELL SEBARROJA, J. (2008). "Una educación para mañana", Ediciones Octaedro-bolsillo, Barcelona.

CARIDE, J. A. (coord.) (2009). "Los derechos humanos en la educación y la cultura", Homo Sapiens, Buenos Aires.

CASTEL, R. (2010) "El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo". Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

CORAGGIO, J.L. (2004) "La gente o el capital. Desarrollo local y economía del trabajo. Buenos Aires. Espacio Editorial.

CULLEN, C. (2001). "La infancia de hoy para la ciudadanía de mañana. Responsabilidades educativas". En "Entre generaciones, Discontinuidad e historización, Pasaje-transmisión-memoria. Ensayos y Experiencias. Año 8. N° 40, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

----- (2007) "El malestar en la ciudadanía". Buenos Aires. Editorial Stella – La Crujía.

FREIRE, P. (1997). "Pedagogía de la autonomía", Siglo XXI, México.

----- (2004). "La educación como práctica de la libertad". Siglo XXI, Buenos Aires.

----- (1994) "Cartas a quien pretende enseñar". Siglo XXI, México.

GIBNEY, M. J. (editor) (2003) "La globalización de los derechos humanos". Madrid. Crítica.

GRUNER, E. (1997). Las formas de la Espada. Colihue, Buenos Aires.

HECKER, A., SENA, C. y REGAGLIATI, M. S. (2009) "Talleres del programa filosofía e infancia. Comunidades de niños pequeños en la Patagonia". Documento de trabajo de la Universidad Nacional de Río Negro y del IFDC de Bariloche y El Bolsón.

IBÁÑEZ, E. A. (2008). "Las teorías del caos, la complejidad y los sistemas. Impactos educativos y aplicaciones en ciencias sociales". Homo Sapiens, Buenos Aires.

INSAURRALDE, M. L. (coord.) (2009) "Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas. Buenos Aires. Novedades Educativas.

LANDER, E. (editor) (2000) "La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas". Venezuela. Unesco. Ediciones Faces UCB.

- MAFFESOLI, M. (2005). "La transfiguración de lo político". Herder, México.
- MARTÍNEZ, C. R. (2008). "Educar a la ciudadanía". Miño y Dávila, Buenos Aires.
- MAFFÍA, D. (2007). "*Cuerpo y ciudadanía*". En "Cuerpo, conocimiento, emoción y ciudadanía", Cuaderno N°4 de Cátedras por el Derecho a Decidir, Buenos Aires.
- MILSTEIN, D. (2009). "La Nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas". Miño y Dávila. Buenos Aires
- MORIN, E. (2010) "¿Hacia el abismo? Globalización en el S. XXI". Madrid. Paidós.
 ----- (2009) "Para una política de la civilización". Madrid. Paidós.
- NANCY, J. L. (2010). "Justo imposible. Breve conferencia acerca de lo que es justo o injusto". Proteus, Barcelona.
- NUSSBAUM. M. (2006) "El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley. Buenos Aires. Katz Editores.
 ----- (2010). "Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades". Katz, Buenos Aires.
- REGUILLO CRUZ, R. (2000) "Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Colombia. Grupo Editorial Norma.
- ROTKER, S. (editora) (2000) "Ciudadanías del miedo. Caracas. Nueva Sociedad.
- SEDA, J. A. (comp.) (2008). "La Convención sobre los Derechos del Niño y su aplicación en el ámbito educativo". Homo Sapiens, Buenos Aires.
- SENNETT, R. (2006) "La cultura del nuevo capitalismo". Barcelona. Anagrama. Colección Argumentos.
 ----- (2000) "La corrosión del carácter". Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona. Anagrama. Colección Argumentos.
- SCHUJMAN, G. y SIEDE, I. (compiladores) (2007) "Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política". Aique Educación. Buenos Aires.
- SCHUJMAN, G. "La participación como eje de la Formación Ciudadana", Revista Océano, Buenos Aires, 2003.
- SIEDE, I. (2007) "La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela". Paidós. Buenos Aires.
- SOUSA SANTOS, N. de (2010). "Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur". Antropofagia, Buenos Aires.
- TAMARIT, J. (2004). "Educación, conciencia práctica y ciudadanía". Miño y Dávila, Buenos Aires.
- TODOROV., T. (2003). "La conquista de América. El problema del otro". Siglo XXI, Buenos Aires.
- TORRES, R. M. (2006). Derecho a la Educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. Documento, www.fronesis.org

----- (2001) Documentos de consultas pasadas. Participación Ciudadana y Educación. Una Mirada Amplia y 20 Experiencias en América Latina.

TRILLA BERNET, J. (1995). “.Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas”: Revista iberoamericana de Educación, N°7. www.oei.org

VAZQUEZ ANDRADE, P. (2006) Teoría Crítica de la Educación y Derechos Humanos: Lineamientos para una propuesta educativa. Universidad de León.

WALLERSTEIN, I. (2004) “Las incertidumbres del saber”. Barcelona. Gedisa Editorial.

Bachillerato en Ciencias Sociales

Fundamentación (*)

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

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

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

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

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

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

¹ BOURDIEU, P. (2000) *Doxa y vida cotidiana*. Diálogo entre P. Bourdieu y T. Eagleton. NEW LEFT REVIEW N° 0: PENSAMIENTO CRÍTICO CONTRA LA DOMINACIÓN, Ediciones Akal, Madrid, p. 227.

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

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

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

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

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

Las transformaciones de las Ciencias Sociales

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

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

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

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

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

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

Las Ciencias Sociales en América Latina y en Argentina

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los nuevos modos de producción de conocimiento social

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

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

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

*ni zonas de conocimiento reservadas a personas con determinados títulos profesionales*⁶.

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

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

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

Las nuevas Ciencias Sociales y la escuela

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

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

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

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

⁶ Immanuel Wallerstein: Op cit., 1996, p. 48

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

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

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

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

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

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

⁸ Ibidem

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹¹ Idem, (Los destacados son nuestros).

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

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

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

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

2. Encuadre didáctico

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

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

¹² SOUTHWELL, M. op. Cit.

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

2.1. Propósitos

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

2.2. Saberes

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

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

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

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

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

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

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

3. Organización Curricular de los Contenidos

3.1 Eje organizador

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

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

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

3.2. Mapa Curricular.

Mapa Curricular

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

3.3. Caracterización de los espacios.

ESPACIOS PARA CUARTO AÑO

Antropología social y cultural

Fundamentación

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

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

Propósitos

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

Ejes temáticos y saberes incluidos

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

Lineamientos de acreditación

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

Sociología del trabajo y Economía política

Fundamentación

En este espacio se abordarán las problemáticas en torno a las organizaciones sociales contextualizadas y las formas que se dieron para la producción de los bienes materiales y simbólicos en función de su reproducción. Como lo dicen Carla del Cueto y Mariana Luzzi¹³:

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

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

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

Propósitos

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

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

Ejes temáticos y saberes incluidos

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

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

Lineamientos de acreditación

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

Problemáticas espacio-temporales en Latinoamérica

Fundamentación

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

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

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

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

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

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

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

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

Propósitos

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

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

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

Ejes temáticos y saberes incluidos

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

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

Lineamientos de acreditación

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

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

Educación no formal y ámbitos culturales

Fundamentación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Propósitos

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

Ejes temáticos y saberes incluidos:

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

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

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

Lineamientos de acreditación

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

ESPACIOS PARA QUINTO AÑO

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

Discursos y prácticas socioculturales en el mundo actual

Fundamentación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Y, especialmente, Pierre Guiraud:

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

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

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

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

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

¹⁸ VERÓN, E. (1993). La semiosis social. Gedisa, Barcelona.

¹⁹ ECO, U. (1994). Signo, Editorial Labor, Barcelona, p. 19

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Propósitos

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

Eje organizador

Discursos y prácticas socioculturales en el mundo actual

Ejes temáticos y saberes incluidos

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

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

Lineamientos de acreditación

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

ESPACIO CURRICULAR DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN E INSERCIÓN COMUNITARIA

Fundamentación

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

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

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

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

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

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

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

Propósitos

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

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

Nodos interdisciplinarios

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

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

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

Lineamientos de acreditación

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

Bibliografía

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

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

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

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

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

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

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

Obras completas de Platón.

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

Edgar Morin.

1. Fundamentación

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

El hecho de reconocer y aceptar que la escuela está vinculada con la sociedad en que vivimos, implica relacionar escuela con la Orientación Vocacional²³.

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.²⁴

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

²⁴ 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”²⁵

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 Rascovan²⁶, “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”²⁷

(...) “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”²⁸

²⁵ “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.

²⁶ 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.

²⁷ 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.

²⁸ 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”.²⁹

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. Rodríguez.A.M. y comp. Editorial. Psicolibros. 2002.

²⁹ 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”³⁰.

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**³¹

En relación con la concepción epistemológica que sustenta la propuesta curricular del taller de alumnos, Sergio Rascovan ³² 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.

³⁰Rascovan, S. “Los Jóvenes y el futuro...” Ob. Cit.

³¹“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.*

³² 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 social³³ (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 Messing³⁴ 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 Fernández³⁵ 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

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

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

³⁵ 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.³⁶

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”.³⁷

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:

³⁶ 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.

³⁷ 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 diciéndole 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”.³⁸

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”.³⁹

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”.⁴⁰

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

³⁸ Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina.

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

⁴⁰ Obs.Cit.2. Diseño Curricular.

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

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”.

⁴¹ 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...”⁴²

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

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

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

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

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...”⁴⁴.

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

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

⁴⁴ Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal Ob. Cit.

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

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

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.

⁴⁵ 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” ⁴⁶

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.

⁴⁶ 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 contruidos en otros espacios curriculares, con el fin de promover la autorreflexión pedagógica.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Saberes

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. Consideraciones Metodológicas

El taller brinda un espacio que promueve el pasaje de una actitud pasiva receptiva con la que llega el alumno (“quiero que me hagan un test”), a una actitud reflexiva, activa, creadora, de encuentro consigo mismo y con los otros que conforman el grupo. Un espacio que tiende a romper estereotipos y que genera nuevos posicionamientos. Juan Hebert Elizalde y Ana María Rodríguez⁴⁷ 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.⁴⁸

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.

⁴⁷ “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.

⁴⁸ 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 ⁴⁹.

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”⁵⁰, 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:

⁴⁹ Foladori. “Contribuciones al Análisis Vocacional Grupal” en Ob. Cit.

⁵⁰ 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...”⁵¹

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

⁵¹ Ob. Cit.

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

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

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.⁵³

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

⁵² 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

⁵³“Desarrollo curricular: lineamientos de acreditación básicos”

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

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

3.1. Eje Organizador

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

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

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

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

¿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”⁵⁵

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.

⁵⁴ Kaplan, C. “La inclusión como posibilidad” en Ob. Cit.

⁵⁵ 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”⁵⁶

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

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

3.1. Ejes Transversales

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

Los ejes transversales son los siguientes:

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

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

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

⁵⁶ Guichard, J. 1995. en Ob.Cit.

singulares en el marco de una cultura que no es homogénea. Por ello, el tratamiento de los contenidos debe respetar lo dicho.

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

3.2. Ejes Temáticos

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

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

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

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

Saberes claves

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

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

Nº2.-Autoreflexión-Autoconocimiento.

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

Saberes Claves

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

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

Indagar, bucear dentro de sí mismo para acercarse a una representación más auténtica y vinculada al deseo y su verdad singular.

Abrirse, mirar y mirarse, preguntar y preguntarse, acerca de expectativas y aspiraciones, potencialidades y recursos con compromiso e implicándose en este proceso de 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.

Nº4.-Los Estudios Superiores

Saberes Clave

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

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

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

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

Nº. Proyecto de Futuro

Saberes Clave

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

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

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

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

3.3. Lineamientos de Acreditación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Bibliografía

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

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

- Rascovan, S. 2000 "Los Jóvenes y el Futuro. ¿Y después de la escuela...qué?. Programa de Orientación para la transición al mundo adulto". Buenos Aires. Editorial Psicoteca.
- Rascovan, S [et al]. 2004 "juventud, educación y trabajo- Debates en orientación Vocacional Escuela media y trayectos futuros". Buenos Aires. Noveduc.
- Rascovan, S. 2005. "Orientación vocacional una perspectiva crítica" Buenos Aires. Paidos.
- 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 Diseño⁵⁸:

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

El trabajo que se realice vinculado con el desarrollo de comprensión y producción de textos orales y escritos, siempre a través de situaciones contextualizadas, debe entenderse como un proceso espiralado, que retoma y amplía lo ya visto en situaciones anteriores desde miradas diferentes con el propósito de favorecer su fijación, reelaboración, ajuste y construcción de nuevos saberes. En el trabajo de producción oral y escrita se tratará de ajustar con ejercitación, corrección y sucesivos borradores esa gramática "aproximada o provisoria" que posibilite producciones que resulten satisfactorias. En el trabajo de comprensión de lectura y escucha se focalizará en ajustes y reformulaciones de posibles significados que se construyan a partir de los textos que se leen y se escuchan y en la identificación de elementos contextuales que favorezcan la construcción de dichos significados. A medida que el alumno sea expuesto, con frecuencia, a la totalidad del idioma, ejerce, 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.

⁵⁸ *Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Rionegrina, Disciplina Inglés*, pág. 168, 2008. Ministerio de Educación de Río Negro.

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

- *“la competencia gramatical o lingüística: se refiere al dominio del código lingüístico, el vocabulario, la pronunciación y la morfología y la sintaxis.*
- *la competencia socio-lingüística: se relaciona con la producción de enunciados adecuados, tanto en la forma como en el significado, a la situación o contexto de comunicación, es decir, el conocimiento de las reglas socio-culturales del lenguaje.*
- *la competencia discursiva: se refiere a la capacidad para conectar oraciones en distintos tipos de discursos y formar un todo unificado y significativo a partir de una serie de enunciados, según los parámetros de la situación de comunicación en la que son producidos o interpretados.*
- *la competencia estratégica: tiene que ver con el conjunto de estrategias de comunicación que le permiten sostener una interacción aún cuando los recursos lingüísticos de los que dispone son insuficientes, o cuando, por distintos motivos, no tiene acceso a una determinada forma gramatical o palabra.”*⁵⁹

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

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

en el alumno el uso del idioma como un interlocutor activo en situaciones de comprensión y producción orales y escritas significativas y contextualizadas.

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

2.2. El idioma extranjero inglés con propósitos específicos

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

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

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

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

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

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

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

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

micro-estructura del texto mediante actividades que propicien la comprensión más localizada. Es deseable que este trabajo desde lo global hacia lo lineal y particular se realice en forma alternativa, es decir, que desde lo particular se enriquezca la comprensión global y que se integren ambas perspectivas.

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

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

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

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

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

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

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

Si bien las macro-habilidades lingüísticas de la escucha y la lectura tienen en común que la interpretación del significado del texto escrito u oral se construye como resultado de la interacción entre los saberes previos que tiene el lector u oyente y el texto, dichas macro-habilidades receptivas 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”⁶⁰)

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

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

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

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

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

2) Estrategias microestructurales: la comprensión textual no debe quedar sujeta sólo al nivel de la palabra o de la oración aislada sino que implica un procesamiento en los niveles superiores. A menudo el/la alumno/a centra su atención en el significado a las oraciones de un texto o párrafo sin establecer las relaciones semánticas que se establecen entre ellas, hecho fundamental para relacionar coherentemente las diferentes ideas presentadas. La microestructura textual está formada por dos oraciones relacionadas a través de la coherencia. Las estrategias que permiten establecer tales conexiones entre dos oraciones se denominan estrategias de coherencia local o microestrategias. Ejemplos de relaciones semánticas son: causa/ consecuencia, explicación, ejemplificación y especificación, entre otras.

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

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

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

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

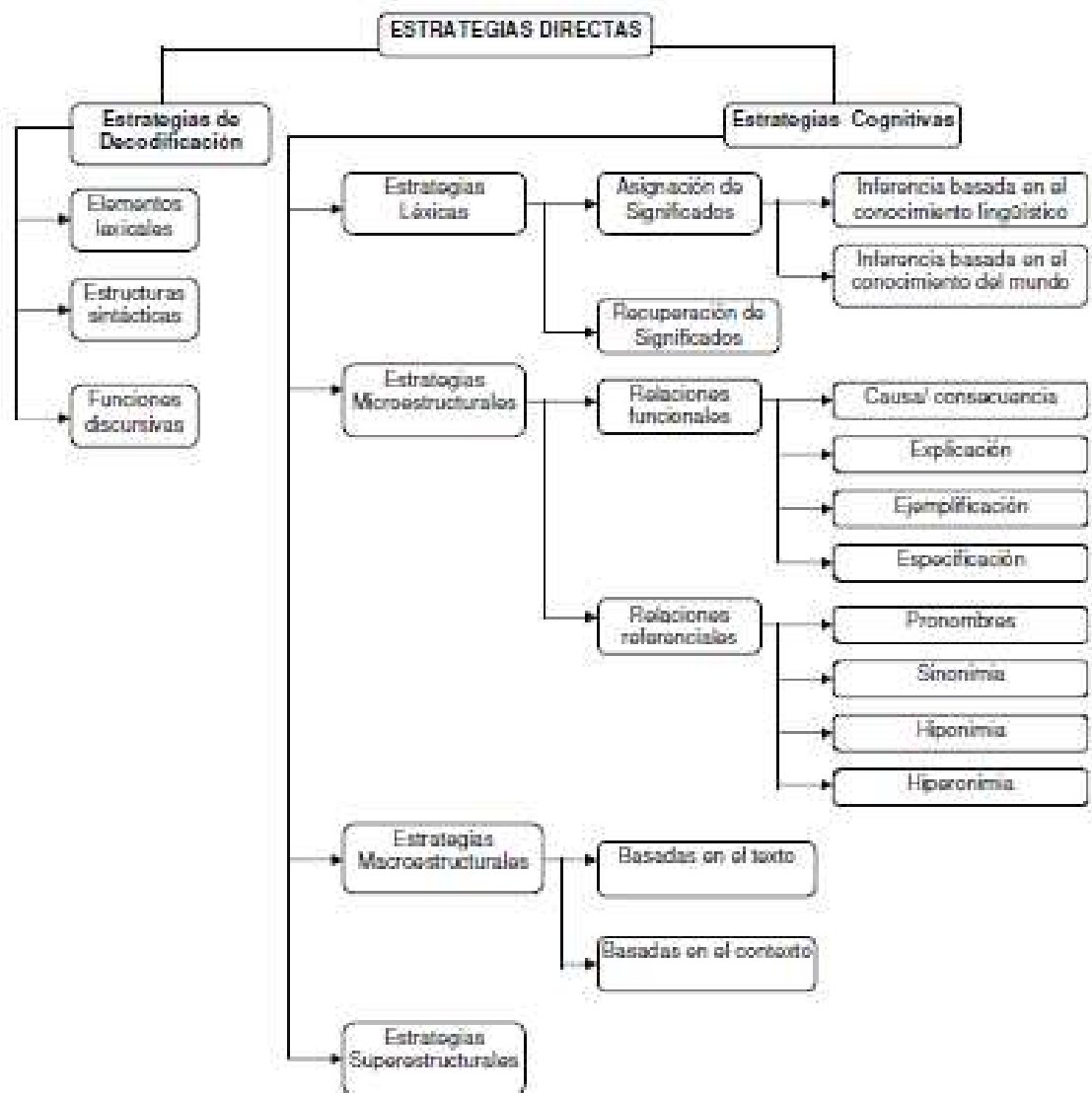
*"Greenpeace aims to change public thinking and actions through education and publicity. To achieve this, the organization stages creative, non-violent confrontations between activists and those responsible for harming the environment."*⁶²

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.

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



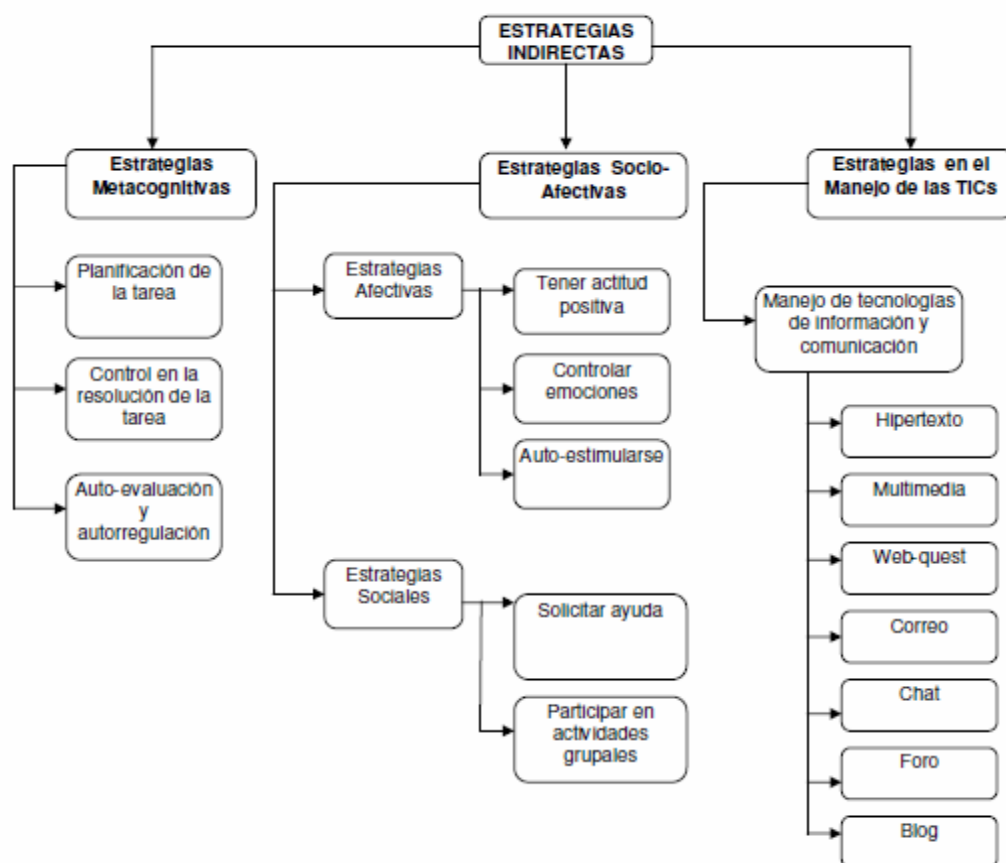
Extraído de González de Doña, M.G. (2008)

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, 1981⁶³:

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

⁶³ 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 //⁶⁴

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

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

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

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

Como puede observarse en los ejemplos (5), (6) y (7), los cambios en la entonación están relacionados a las selecciones tonales en relación al significado que se desea transmitir de acuerdo a cada contexto. Cada tono transmite una serie de significados particulares.

En resumen, en el lenguaje oral, la entonación brinda información a interpretar que no puede ser decodificada por las palabras del mensaje exclusivamente. En particular en los

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

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

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

2.5 Evaluación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

3.1 Ejes

a) Eje Organizador

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

b) Sub- ejes organizadores

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

Proponemos los siguientes sub-ejes:

1) Desarrollo de la Lengua Oral:

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

2) Desarrollo de la Lengua Escrita:

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

3) Reflexión sobre la lengua extranjera inglés:

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

c) Ejes transversales

Proponemos los siguientes ejes transversales que cruzarán los antes mencionados:

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

3.2. Saberes generales para los dos años del Ciclo Orientado

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

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

3.2.1. Saberes específicos para Cuarto Año

a) Desarrollo de la lengua oral

La escucha:

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

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

El habla:

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

La escritura:

- Redactar distintos tipos de texto tanto de carácter sistemático-formalizado como de carácter inmediato atendiendo al contexto de situación (mensajes de correo electrónico,

cartas, descripciones, narraciones, blogs, chats, redes sociales), aplicando estrategias de escritura y edición.

- Aplicar nociones de coherencia y cohesión para la correcta organización de ideas e información.
- Relacionar las estructuras gramaticales (tanto tiempos verbales como expresiones para invitar, sugerir, ordenar, conectar o contrastar ideas, dar opinión, etc) a su función y adecuarlas al registro correspondiente.
- Utilizar distintas estrategias para resolver dificultades durante el proceso de escritura: lluvia de ideas, redes, borradores, consultas, diccionarios, reformulación, parafraseo, auto-corregirse, etc.

3.2.2. Saberes específicos para Quinto Año

a) Desarrollo de la lengua oral

La escucha:

- Desarrollar estrategias para la comprensión de textos orales previo, durante y posterior a la escucha.
- Desarrollar estrategias para la resolución de actividades que involucren el razonamiento y/u obtener información en base a la comprensión de textos orales auténticos con complejidad creciente.
- Reconocer diferentes tipos de textos orales y adecuar la modalidad de escucha al propósito comunicativo y al tipo de texto.
- Identificar los elementos del contexto de situación y reconocer los cambios que éstos producen en el texto (participantes, edades, roles, vínculos, lugares, propósitos, diferentes voces, etc.)
- Identificar ideas principales e información específica en textos auténticos y de complejidad creciente sobre distintos temas (de interés general o vinculados con los otros espacios curriculares de la Orientación) teniendo en cuenta todos los componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, fonología, semántica y pragmática) y el tipo de información o significado que cada uno de ellos permite inferir.
- Extraer información y significados más sutiles (intensión de los interlocutores) a partir de pistas fonológicas (entonación, acentuación y reacentuación, 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	-Relacionar los saberes construidos en otros espacios curriculares para facilitar la comprensión de los textos correspondientes a la Orientación -Reconocer el valor funcional del texto para construir nuevos saberes y realizar aportes a los demás espacios curriculares -Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito. -Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (diálogos, conferencias, presentación de noticias, publicidades, documentales, series de televisión, canciones, etc.) -Reconocer tipos textuales a partir del paratexto, sonidos y ruidos de fondo para un primer acercamiento global al tipo de significado e información que aportan. -Predecir el tipo discursivo y el tipo de información a partir de las pistas obtenidas durante el análisis del paratexto, sonidos y ruidos de fondo. -Inferir el posible ordenamiento de la información a partir la estructura del texto oral obtenida durante el trabajo de pre-escucha. -Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global. -Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales.	-Relacionar los saberes construidos en otros espacios curriculares para facilitar la comprensión de los textos correspondientes a la Orientación -Reconocer el valor funcional del texto para construir nuevos saberes y realizar aportes a los demás espacios curriculares -Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito. -Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (diálogos, conferencias, presentación de noticias, publicidades, documentales, series de televisión, canciones, etc.) -Reconocer tipos textuales a partir del paratexto, sonidos y ruidos de fondo para un primer acercamiento global al tipo de significado e información que aportan. -Predecir el tipo discursivo y el tipo de información a partir de las pistas obtenidas durante el análisis del paratexto, sonidos y ruidos de fondo. -Inferir el posible ordenamiento de la información a partir la estructura del texto oral obtenida durante el trabajo de pre-escucha. -Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global. -Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales.	

		-Relacionar el tipo de información que se espera en distintas secciones del texto oral. -Asociar aspectos fonológicos como prominencia, ritmo, acentuación, desacentuación y entonación y el tipo de información que aportan para extraer significado. -Analizar similitudes y diferencias rítmicas entre la lengua extranjera y la materna como medio para resolver dificultades en la comprensión. -Identificar las palabras acentuadas en un texto oral para extraer el significado e ideas generales del mismo. -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) -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.	-Relacionar el tipo de información que se espera en distintas secciones del texto oral. -Asociar aspectos fonológicos como prominencia, ritmo, acentuación, desacentuación y entonación y el tipo de información que aportan para extraer significado. -Analizar similitudes y diferencias rítmicas entre la lengua extranjera y la materna como medio para resolver dificultades en la comprensión. -Identificar las palabras acentuadas en un texto oral para extraer el significado e ideas generales del mismo. -Analizar el aporte que la acentuación y desacentuación de ciertas palabras brinda a la construcción global y gradual de significados durante la escucha. -Relacionar fenómenos como la desacentuación y la reacentuación y su contribución a la construcción de significado independientemente del significado particular de cada palabra. -Utilizar la entonación y el significado que se asocia a distintos tonos (tonos de cierre y tonos de continuidad) como recurso para identificar diferentes tipos de información durante la escucha. -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) -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.

			-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. -Asociar diferentes estilos discursivos a sus características particulares con respecto a velocidad de producción, uso de contracciones y registro para guiar la escucha.

			- Desarrollo de la competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creador
			4to Año	5to Año	
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Lengua Oral	Producción	-Utilizar una pronunciación y acento de inteligibilidad internacional para favorecer la comunicación eficiente con hablantes de distintas variedades dialectales. -Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -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. -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 -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)	-Utilizar una pronunciación y acento de inteligibilidad internacional para favorecer la comunicación eficiente con hablantes de distintas variedades dialectales. -Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -Utilizar la entonación como herramienta para expresar matices sutiles de significado. -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. -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	

			-Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Lograr precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Regular las emociones, motivaciones y actitudes al momento de interactuar con compañeros/as y docentes	-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) -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Lograr mayor precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación (ver tabla en reflexión sobre el lenguaje) -Regular las emociones, motivaciones y actitudes al momento de interactuar con compañeros/as y docentes

			- 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	-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 -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.) -Inferir la idea principal a partir de los significados obtenidos del análisis del para-texto y/o el título		-Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito. -Analizar el uso de marcadores tipográficos y la elección de ítems léxicos particulares etc como indicadores de propósitos comunicativos particulares. - Identificar el cambio o la introducción de diferentes interlocutores al discurso.

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

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

			- Desarrollo de la competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creador
			4to Año	5to Año	
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Lengua Escrita	Producción	-Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -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) -Organizar ideas en párrafos con coherencia y cohesión haciendo uso de marcadores cohesivos, expresiones referenciales y vocabulario y estructuras apropiados al tipo textual (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Hacer uso de diferentes verbos modales y tipos de discurso (directo e indirecto) en la producción de textos (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)	-Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -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) -Organizar ideas en párrafos con coherencia y cohesión haciendo uso de marcadores cohesivos, expresiones referenciales y vocabulario y estructuras apropiados al tipo textual (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Hacer uso de diferentes verbos modales y tipos de discurso (directo e indirecto) en la producción de textos (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)	

		-Reconocer 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 -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados correspondientes a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Adecuar la producción escrita al registro correspondiente, contexto y posible lector. -Lograr precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación.	-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 -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados correspondientes a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Adecuar la producción escrita al registro correspondiente, contexto y posible lector. -Lograr mayor precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación.

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

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

BACHILLER EN CIENCIAS NATURALES

FUNDAMENTACIÓN

Se sostienen y profundizan para esta orientación las concepciones didácticas y epistemológicas que sustentan la selección de las materias, los contenidos y los enfoques para la enseñanza de las Ciencias Naturales para el ciclo básico y la Formación Básica del Ciclo Orientado, de modo que se modifique la visión erudita, acabada y elitista de la ciencia escolar, acercando el aprendizaje en ciencias a la investigación escolar que permita contemplar problemas con una perspectiva más amplia que lo disciplinar vinculando conceptos específicos con planteamientos globales y consideraciones éticas, buscando formar un espíritu crítico capaz de cuestionar desde los saberes de las Ciencias.

La Orientación en Ciencias Naturales propone constituirse en un espacio formativo de profundización y ampliación de conocimientos en las temáticas de estas ciencias, su divulgación y su impacto sobre la Sociedad. Pretende ofrecer un espacio para construir saberes, tanto en lo relacionado con las problemáticas de carácter específico de cada uno de estos campos, como con otras de corte disciplinar e interdisciplinar que encuentran en ellos importantes aportes, como es el caso de las temáticas ambientales o las vinculadas con la salud.

Para cumplir con estos propósitos se han seleccionado espacios curriculares en cuarto año que toman en cuenta el conocimiento, la visión disciplinar y los impactos tecnológicos de las últimas décadas. A saber: Biología, Ciencias de la Tierra, Física Ambiental y Química.

En cada uno de estos espacios curriculares se busca desarrollar conceptos, teorías, modelos y metodologías propias de estas ciencias incluyendo temas de debate y reflexión acerca de la relación CTSA y V (Ciencia, Tecnología, Sociedad, Ambiente y Valores).

En quinto año se contemplan dos espacios curriculares, uno de síntesis que aproxime a otros campos y problemáticas ya no de corte disciplinar sino más complejos e integrados, y otro de investigación que favorecerá la constitución de un sujeto social comprometido desde sus saberes, privilegiándose como enfoque metodológico la resolución de problemas y la investigación escolar.

Las Ciencias aparecen de manera inevitable en la construcción del mundo que nos rodea desde los términos que se incorporan al discurso diario, hasta los debates que generan acerca del impacto tecnológico o político del conocimiento generado. Las Ciencias Naturales aportan sus resultados a la comprensión actual de los fenómenos y constituyen una de las formas de construcción del conocimiento que impregnan la cultura. Desde este punto de vista, han cobrado gran importancia como una de las formas de producción de significados sociales.

En esta Orientación se promueve la enseñanza de las Ciencias Naturales a partir de la alfabetización científica como forma de aproximar a los estudiantes tanto a los contenidos de

las ciencias naturales como a los saberes acerca de ellas, desde un enfoque superador de la enseñanza tradicional apoyada en contenidos exclusivamente disciplinares.

Al decir de Gil Pérez (1998) Como parte de esa educación científica y tecnológica, los estudiantes deberían aprender a resolver problemas concretos y a atender a las necesidades de la sociedad; utilizando sus competencias y conocimientos científicos y tecnológicos, hoy más que nunca es necesario fomentar y difundir la alfabetización científica en todas las culturas y en todos los sectores de la sociedad, a fin de mejorar la participación de los ciudadanos en la adopción de decisiones relativas a la aplicación de los nuevos conocimientos.

En un mundo repleto de productos de la indagación científica, la alfabetización científica se ha convertido en una necesidad para todos: todos necesitamos utilizar la información científica para realizar opciones que se plantean cada día; todos necesitamos ser capaces de implicarnos en discusiones públicas acerca de asuntos importantes que se relacionan con la ciencia y la tecnología; y todos merecemos compartir la emoción y la realización personal que puede producir la comprensión del mundo natural. No es extraño, por ello, que se haya llegado a establecer una analogía entre la alfabetización básica iniciada el siglo pasado y el actual movimiento de alfabetización científica y tecnológica. (Fourez, 1997).

En el Ciclo Orientado la alfabetización científica se complejiza, en tanto aumenta la complejidad de sus objetos de conocimiento como se progresa en la participación ciudadana incentivando a los estudiantes a intervenir, con criterio científico, en ciertas decisiones sociales y políticas. Del mismo modo, se avanza en los aspectos culturales que involucran la comprensión de la naturaleza de la ciencia, el significado de la ciencia y la tecnología, su incidencia en la configuración social y su articulación con otros campos de saberes.

Se pretende que, a lo largo de la formación, los estudiantes construyan una visión crítica del quehacer de la ciencia y de su integración con otras áreas del saber no tecnológicas. Del mismo modo se promueve desarrollar una sensibilidad crítica acerca de los impactos sociales y medioambientales de aquellas, y educar para la participación pública en su evaluación y control. Esto implica ampliar los horizontes disciplinares de la cultura de los estudiantes de ciencias, mejorando su formación en los aspectos humanísticos básicos de la ciencia y la tecnología.

Es necesario proponerse una formación en la que el aprendizaje a partir de las ciencias no sólo profundice en los saberes científicos, sino que forme ciudadanos conscientes de la necesidad de su inserción en la comunidad para la construcción social de nuevas alternativas. Por ello los estudiantes deberán disponer de suficientes espacios institucionales y de prácticas escolares para reflexionar sobre las ideologías que impregnan la producción científica y acerca de los valores que se ponen en juego cuando ellos toman sus propias decisiones. Los propósitos de dicha enseñanza deben ser educar científicamente a la población para que sea consciente tanto de las posibilidades de desarrollo que las producciones de las ciencias naturales pueden brindar a la sociedad, como del impacto negativo que las mismas puedan provocar.

Los saberes que los estudiantes traen al aula se refieren al mundo cotidiano, un *mesocosmos* (ese mundo intermedio en el que viven) determinado por coordenadas espacio-

temporales del aquí y ahora. Durante la formación en el ciclo básico, se han seleccionado fragmentos de los conocimientos científicos que las ciencias han construido, del *microcosmos* (células, partículas y otras entidades no observables) y del *macrocosmos* (modelos basados en leyes universales, cambios biológicos y geológicos, sistemas complejos, interacciones, etc.) cuya relación, basada en su diferenciación, ha permitido a los estudiantes comprender la realidad en la que se encuentran e interesarse por ella. Para esto ha sido necesario comprender que los objetos de enseñanza son claramente diferentes de los objetos de estudio de la ciencia y las relaciones que entre ellos se producen, se encuentran definidas por propósitos pedagógicos.

Situados en el mesocosmos, las ciencias naturales y la tecnología permiten a los estudiantes, comprenderlo y descubrirlo. La realidad se percibe entonces más que como una colección de elementos aislados; como una indivisible y compleja trama de interconexiones entre las partes que conforman el todo unificado. Las redes y conexiones que se establecen con la realidad brindan un camino para ordenar, asociar y comprender. El aprendizaje del microcosmos y del macrocosmos, transforma de manera gradual el pensamiento respecto de la realidad, permeando las actividades y expectativas de la sociedad.

La construcción del micro y macrocosmos orientada por las proposiciones y las estrategias de conocimiento de la ciencia compromete a los estudiantes en el desarrollo de procesos mentales propios del pensamiento científico; elaborando nuevas y cada vez más complejas visiones de la realidad.

Es necesario, entonces, continuar con una enseñanza de las ciencias naturales que contemple los tiempos necesarios para construir significados, procurando atender especialmente la calidad de los saberes y el desarrollo de las investigaciones escolares.

Finalmente cabe mencionar que la alfabetización científica implica valores y toda la propuesta educativa debe contemplar la idea de sostenibilidad: el equilibrio entre el uso de los desarrollos científico-tecnológico y el sostenimiento del sistema, atendiendo a las necesidades de todos sus componentes, los seres vivos y el ambiente.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Se sostienen para el Ciclo Orientado en Ciencias Naturales, las consideraciones metodológicas señaladas en todos los espacios curriculares de este campo de conocimiento, cuyas ideas principales podrían sintetizarse en las siguientes proposiciones:

- Promover el desarrollo de habilidades de orden superior, que permitan abordar el tratamiento de problemáticas cotidianas con acento en el manejo del conocimiento científico para comprenderlas y explicarlas; activando procesos cognitivo-lingüísticos en los cuales describir, resumir, narrar, explicar, definir, hipotetizar, explicar y argumentar.
- Construir un sistema de representación que permita emplear el contenido conceptual de las teorías científicas cuestionando los esquemas realistas para comprender la naturaleza y sus entidades.
- Conocer las representaciones mentales logradas por los alumnos y comprender los mecanismos mediante los cuales se generan dichos modelos tanto como sus características.

- Modificar los modelos de enseñanza de modo que se reconozca que las ideas científicas son construcciones humanas que buscan explicar el funcionamiento del mundo natural; que se accede al conocimiento mediante estrategias de investigación sistemáticas que buscan la evidencia y se proponen la formulación de teorías; donde el docente es el que planifica las acciones que guiarán las construcciones de los alumnos y finalmente, éstos participarán activamente en todo el proceso desarrollando su pensamiento científico.

Con respecto a las ciencias de la naturaleza que se enseñarán y aprenderán en esta orientación, se recuperan las expresiones señaladas en su caracterización en los espacios curriculares de este campo de conocimiento.

Concepción de ciencia escolar: Aun en la actualidad la concepción de ciencia comúnmente conocida remite a percibir la producción científica como una descripción fidedigna, precisa, rigurosa y verdadera del mundo. Esta concepción es la que sostiene el positivismo, y en concordancia con esta visión se considera que para acceder a ese conocimiento existe un método, el método científico: observación, descripción, hipotetización, experimentación, verificación y generalización. Éstos, secuenciados de esa forma, aseguran el descubrimiento.

Asimismo, con esa imagen de ciencia instalada en la sociedad, se transita una etapa en la que se considera indispensable que el conocimiento científico forme parte de la cultura ciudadana, y hacia allí se han dirigido los esfuerzos por hacer comprensible “la ciencia” al ciudadano, tratando de cambiar dicha imagen. Así, los productos de la ciencia circulan cotidianamente entre nosotros y forman parte de la vida cotidiana.

En ese contexto actual, la escuela participa y contribuye a desarrollar y enriquecer la cultura científica. Para eso debe ofrecer una enseñanza cuidadosamente programada para permitir la construcción de este tipo de conocimiento que no se adquiere en otro ámbito; y carecer de él, es en un sentido, ser un “marginado tan extraño a nuestra cultura como alguien que no haya oído hablar de Cervantes” (Benlloch, 2002). Entonces cabe preguntarse, qué clase de ciencia enseñar en el aula y de qué manera hacerlo.

No escapa a nuestra consideración el hecho concreto de que se ha considerado históricamente a las ciencias de la naturaleza (biología, física y química) como accesible para algunos pocos, mientras que para la mayoría resulta algo penoso de sobrellevar. Esta observación de la realidad en las aulas de ciencias ha sido objeto de investigación en didáctica de las ciencias experimentales, observándose que existen algunas dificultades intrínsecas de nuestras propias representaciones que nos permiten desempeñarnos en el mundo cotidiano pero que nos impiden apropiarnos con sencillez de los conceptos y teorías de la ciencia. Estas teorías implícitas, ancladas muchas veces en el sentido común, son las que en ocasiones se oponen fuertemente a la construcción de modelos de representación mental que sean coherentes con los conceptos científicos.

Juan Ignacio Pozo y Miguel Ángel Gómez Crespo señalan que construir un sistema de representación que permita emplear el contenido conceptual de las teorías científicas demanda tenacidad, paciencia y esfuerzo; y sobre todo cuestionar nuestros esquemas realistas para comprender la naturaleza y sus entidades. Esta construcción requiere de la guía deliberadamente planificada de aquellos que tienen a su cargo la enseñanza; y M.

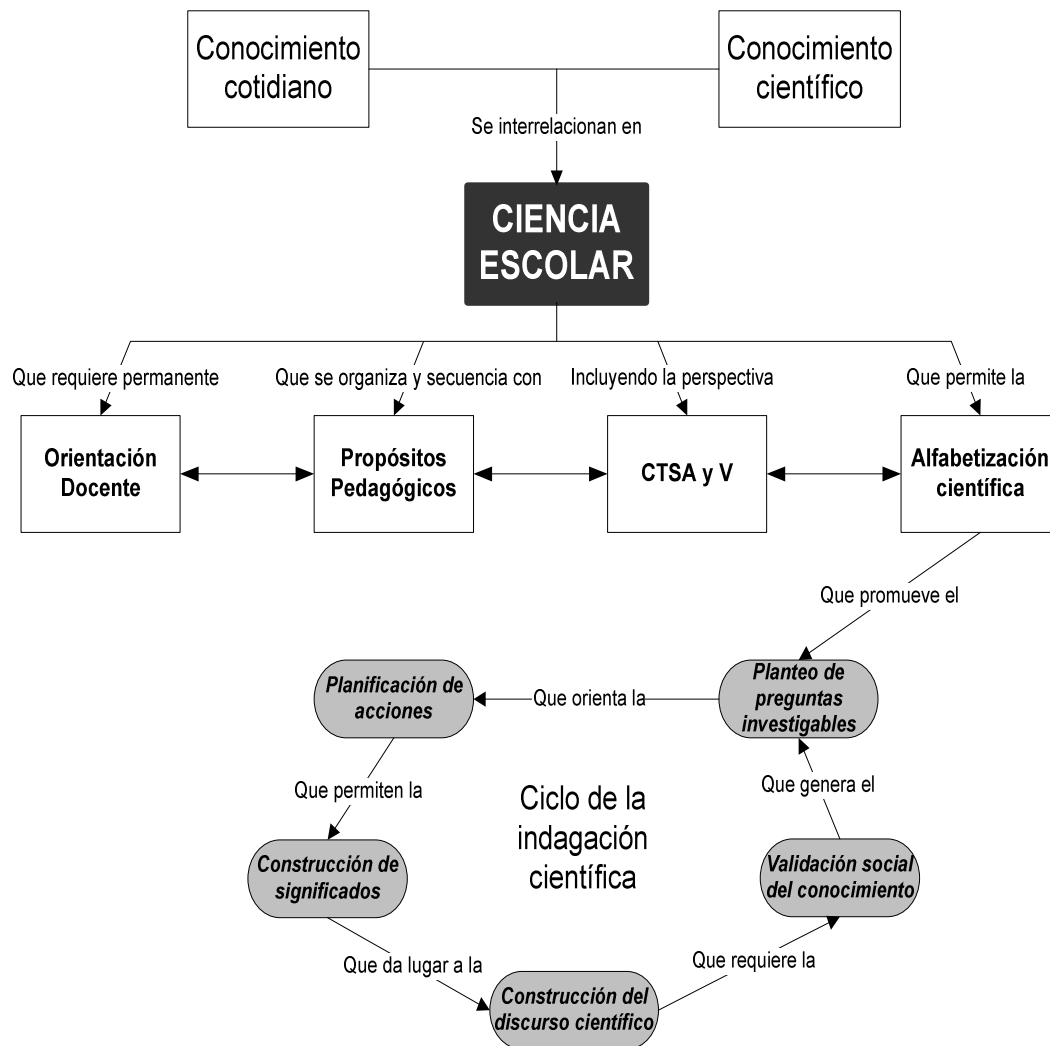
Arcà¹ señala que “las dificultades del aprendizaje en la práctica educativa corriente es la forma de hacer ciencia en el aula. Esa práctica está cargada de hábitos didácticos que conviene revisar:

- falacias como la inabarcabilidad del conocimiento científico llevan a enseñar demasiados conceptos en muy poco tiempo,
- la idea de que el conocimiento científico debe construirse ladrillo a ladrillo orienta una planificación basada en detalles, sin dar sentido al conjunto,
- la realización de experimentos transmite su carácter demostrativo y enfatiza la relevancia de los datos frente a otros factores sociales y comunicativos que juegan un importante papel en la práctica científica,
- la escisión que se produce entre la evidencia y su construcción teórica, conceptual y heurística: los datos están allí pero sin estructuras conceptuales que los sostengan, ni teorías y extrapolaciones que extiendan su poder explicativo.”

Estos hábitos didácticos han instituido en las aulas un modelo de enseñanza transmissionista que reproduce una imagen de ciencia positivista donde el estudiante consume el conocimiento y el docente es la autoridad en la clase.

Desde la concepción de *ciencia escolar*, no enseñamos la ciencia de los científicos sino que nos aproximamos mediante modelos y elaboraciones a las ideas de ciencia. Las relaciones que se establecen con el conocimiento científico en este nuevo contexto de enseñanza y aprendizaje pueden observarse en la siguiente red conceptual:

¹ María Arcà, Prof. e Investigadora de la Universidad La Sapienza, Roma, Italia citada en Benlloch, Montse, *La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica*, Ed. Paidós, 2002, Barcelona, p.21



Algunos aspectos que caracterizan la ciencia escolar, son:

1. La ciencia escolar y la ciencia de los científicos.

Existen diferencias fundamentales entre la ciencia que producen los científicos y la ciencia escolar:

- La comunidad científica genera nuevos conocimientos tratando de explicar los fenómenos naturales por medio de modelos y teorías, mientras que en la escuela, los estudiantes producen conocimientos que, si bien para ellos son nuevos, ya han sido validados por la ciencia; y su aprendizaje tiene como propósito la alfabetización científica.
- “La ciencia escolar tiene objetivos y metas que la alejan de ser una “copia a escala” del trabajo de innovación científica” (Izquierdo-Espinet, 1999). Está centrada en la curiosidad de la mente de los jóvenes y en sus habilidades para descubrir, analizar y sistematizar fenómenos que existen o ellos mismos provocan, considerando sus saberes, conocimientos y sensibilidades. La ciencia de los científicos busca producir nuevos conocimientos.

- Así como las estrategias del trabajo científico se vislumbran en la ciencia escolar, su aspecto abstracto también está presente. Los jóvenes construyen modelos explicativos de la realidad que conforman sus saberes y conocimientos. A partir de dichos modelos, iniciales o de sentido común, es que luego se anclan los modelos científicos escolares. La escuela, con sus orientaciones pedagógicas, permite que esos modelos vayan evolucionando, dando cuenta de lo nuevo a partir de lo ya conocido, integrando los saberes cotidianos y la perspectiva científica. Los modelos científicos, son creados por los científicos para explicar datos empíricos o dar cuenta de elaboraciones teóricas construidas por los investigadores.
- La ciencia escolar responde a una organización conceptual que tiene su propia lógica, secuenciando los objetos de enseñanza y aprendizaje con un propósito pedagógico. La ciencia de los científicos tiene la lógica de la disciplina científica.

2. La ciencia escolar: producto y proceso

Uno de los propósitos de la enseñanza de las ciencias que se consolida, es la relación cada vez más estrecha que existe entre el hacer y el pensar, la *manufactura* y la *mentefactura*, como procesos inseparables (interrelacionados) en la construcción del conocimiento científico. Hacer experimentos no es suficiente para construir una idea científica; para eso es necesario que se vincule íntimamente la realización del experimento con la idea que se desea construir. Existe una correspondencia cognitiva indisoluble entre ambos.

En este sentido, puede tomarse la analogía que propone la Dra. Melina Furman sobre “las dos caras de la moneda”: la ciencia como producto y como proceso para explicar la interrelación mencionada anteriormente.

¿Qué representan las caras? Una de las caras es la de la ciencia como **producto**. Esta es la cara que se observa habitualmente en la escuela. Refiere las ciencias naturales como un conjunto de hechos, de explicaciones que los científicos han construido. Esos productos son las ideas científicas, por ejemplo, que la solubilidad de las sustancias aumenta con el aumento de la temperatura; que el calor se transfiere de un cuerpo de mayor temperatura a otro de menor temperatura; que una carga eléctrica ejerce su influencia en una zona a su alrededor llamada campo eléctrico; que la fotosíntesis es el proceso por el cual las plantas fabrican su propio alimento utilizando la energía del sol.

La otra cara de la moneda representa a la ciencia como **proceso**. Resulta tan importante lo que conceptualmente conocemos como el proceso por el cual llegamos a conocerlo. Esta cara es la gran ausente en la escuela y está vinculada a la forma en que se procede para acceder al conocimiento. ¿Cómo sabemos esas cosas que sabemos? ¿Cómo se descubrieron? ¿Qué evidencias las sustentan? ¿Cómo podríamos averiguar si son ciertas? Volviendo a los ejemplos anteriores, podríamos averiguar qué ocurre con la cantidad de soluto que se disuelve cuando aumenta la temperatura de una solución. O qué pasa con la temperatura de dos cuerpos en contacto que inicialmente se encuentran a distintas temperaturas. Podríamos averiguar si es cierto que las plantas necesitan de la luz del sol para producir su alimento probando qué sucede si las ponemos en un lugar oscuro.

Los procesos son aquellas herramientas fundamentales que hacen en conjunto al pensamiento científico, hace referencia al aspecto metodológico de la ciencia, es decir, a las estrategias de investigación o modos de conocer de la ciencia.

Por eso, si las dos caras de la ciencia son insolubles, producto y proceso, ambas dimensiones tienen que aparecer en las clases de ciencias de manera integrada.

Retomando la idea inicial acerca de la estrecha relación que existe entre el hacer y el pensar, se subraya que si se utilizaran las experiencias de laboratorio para corroborar algo que ya se ha aprendido de manera puramente teórica, se estarían reproduciendo modelos de enseñanza que muestran una imagen de la ciencia que no es fiel a su naturaleza.

3. La ciencia escolar y los modelos científicos

La importante cantidad de trabajos sobre modelos mentales de estudiantes, pone de manifiesto que esta temática se presenta hoy en día como prioritaria en la enseñanza de las ciencias. Conocer las representaciones mentales logradas por los alumnos es tan importante como comprender los mecanismos mediante los cuales se generan y las características que éstos poseen.

Vosniadou (1994) define modelo mental como “representaciones dinámicas generativas que pueden ser manipuladas mentalmente para proveer explicaciones causales de fenómenos físicos y hacer previsiones sobre estado de cosas del mundo físico”.

Los modelos científicos y los modelos mentales que construyen los alumnos comparten algunas características que los hacen válidos para explicar el mundo físico: su funcionalidad, su coherencia y su anclaje en modelos anteriores. Sin embargo, el uso de modelos científicos eruditos en las clases de ciencias, pueden originar obstáculos en la apropiación de las ideas que permiten a los estudiantes comprender los fenómenos que se analizan.

Si la ciencia escolar se organiza en función de propósitos pedagógicos, los modelos que construirán los estudiantes se caracterizarán por la inclusión de construcciones previas y evolucionarán progresivamente incorporando los saberes nuevos, complejizándose y enriqueciéndose. La orientación permanente del docente de ciencias de la naturaleza, vehiculizará la elaboración de modelos de representación mental coherentes con los modelos científicos, contemplando el desarrollo cognitivo de los estudiantes, el contexto real y la relevancia que los mismos evidencian para la explicación de los fenómenos del mundo natural.

4. El discurso científico en la ciencia escolar

Desde que Lemke (1997) acuñara el sintagma *aprender a hablar ciencia*, el papel del lenguaje y la comunicación ha ocupado un lugar relevante en las discusiones en torno a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. En la perspectiva de este autor, los problemas de la enseñanza y aprendizaje pueden interpretarse en términos de negociación de conocimientos, argumentaciones y significados compartidos, sin que exista cabida para los procesos cognitivos individuales como la intención, el pensamiento o la cognición.

Justamente, éste es el principal cuestionamiento que ha recibido, entre otros, de Castorina (1998).

Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura en ciencias tiene un modo particular y propio que debe resignificarse en las aulas.

Interpretar un texto es una construcción que debe darse y que contempla tanto los conocimientos que el lector tiene como las condiciones en que se produce la lectura. Así, si el estudiante desconoce el tema su interpretación será dificultosa, por lo que resulta indispensable generar situaciones previas de discusión o problematización de esos contenidos de modo que se involucre con la propuesta de lectura. Es entonces central y permanente la intervención del docente para indagar las interpretaciones que los estudiantes realizan, especialmente cuando se introducen nuevos términos o acepciones propias del lenguaje científico en expresiones de lenguaje coloquial.

En cuanto a la escritura, si bien estas actividades son empleadas habitualmente para que el estudiante comunique lo aprendido, es necesario imprimir a éstas una función epistémica. Es decir, las producciones escritas deben formar parte del aprendizaje. Desde esta perspectiva, se debe promover la escritura como medio de: expresión de ideas para debatir argumentaciones, comunicación de la interpretación de un resultado, interpretación de la lectura de un texto o el relato de una experiencia.

Las ideas anteriormente expuestas, representan la concepción de ciencia que se sustenta para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales en el ciclo orientado. Las propuestas curriculares de los espacios que constituyen la orientación, recuperan esta concepción de ciencia escolar y promueven la construcción de saberes propios de este campo de conocimiento, que se enriquecen y afianzan por la interrelación que se promueve en el tratamiento de las problemáticas del ambiente.

Las ideas científicas y los modelos de representación que se construirán en cada espacio curricular, se ampliarán con el tratamiento de las mismas problemáticas desde los cuatro campos disciplinares que constituyen la propuesta del presente diseño curricular.

MAPA CURRICULAR

Disciplinas – Talleres – Seminarios	4to	5to
Formación General		
Biología		3hs/c
Espacio y Procesos Sociales	3hs/c	
Educación Física	3hs/c	3hs/c
Física	3hs/c	
Práctica Artística y Contexto Histórico y Social	3hs/c	
Lengua y Literatura	5hs/c	5hs/c
Matemática	6hs/c	5hs/c
Pensamiento Crítico y Ciudadanía		3hs/c
Química		3hs/c
Formación Específica		
Espacios curriculares específicos:		
Biología	3h/c	
Ciencias de la Tierra	3h/c	
Física Ambiental	3h/c	
Química	3h/c	
Proyecto de investigación e inserción comunitaria y seminario epistemológico		6hs/c
Saberes estructurantes del campo de conocimiento de las Ciencias Naturales: Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible.		4hs/c
Taller de alumnos: Espacio de reflexión y construcción de proyectos futuros.		3h/c
Inglés	3hs/c	3h/c
	38hs/c	38 hs/c

4º AÑO

Se propone la organización en cuatro espacios curriculares en torno a las disciplinas básicas: Biología, Ciencias de la Tierra, Física Ambiental y Química.

Sus contenidos se organizan en ejes temáticos que abordan la construcción de saberes que profundizan los desarrollados en el ciclo básico de la formación secundaria e incluyen nuevos fragmentos del conocimiento científico, cuya selección permite el desarrollo de modelos de mayor complejidad y abstracción.

BIOLOGÍA

FUNDAMENTACIÓN

El estudio de la vida ha avanzado en las últimas décadas de manera vertiginosa, por lo que la Biología actual ha ampliado sus fronteras de investigación; desde el estudio de un individuo y su dimensión, al análisis y conocimiento de los niveles celulares y, especialmente, moleculares.

Para explicar los fenómenos vitales se utilizan técnicas avanzadas de investigación ultramicroscópica y bioquímica, por lo cual la Biología es uno de los pilares de la revolución científica y tecnológica del momento.

En este sentido es oportuno resaltar las repercusiones que los últimos descubrimientos están teniendo en la sociedad y el medio ambiente, por lo que se deben abordar temas coyunturales como la biodiversidad y sus implicaciones, la importancia del impacto ambiental provocado por el deterioro y destrucción de los diversos ecosistemas, el conocimiento del genoma de los organismos y la manipulación genética, entre otros.

El mundo de la vida está basado en la unidad, ya que todos los organismos se asemejan en sus aspectos fundamentales, todos constan de una o más células formadas por el mismo tipo de sustancias y ensambladas de la misma manera.

Para su actividad requieren de energía la cual deben obtener del medio por lo que el estudio del metabolismo es fundamental.

En este sentido, la Biología integra aspectos tan diversos como el conocimiento de la estructura íntima de los seres vivos, la herencia, el desarrollo científico tecnológico, implicancias económicas y sociales y los cuestionamientos éticos, que generan controversias en la sociedad en general.

Precisamente, esta diversidad de aspectos que abarca la información biológica ofrece a los docentes la posibilidad de incorporar estos temas a las diferentes áreas del conocimiento, en las ciencias naturales y sociales, con variados niveles de complejidad.

Por otra parte, la posibilidad de establecer relaciones entre ciencia básica y aplicaciones tecnológicas, despierta el interés de los alumnos proporcionándoles un aprendizaje significativo y conocimientos útiles en instancias donde se ponen en juego aspectos de la vida cotidiana.

El desafío actual del docente consiste precisamente en incorporar al aula todos los aspectos que abarca la biología, de una manera precisa, correcta y creativa de modo de llegar a los alumnos con información veraz y brindarles la posibilidad de desarrollar su capacidad de análisis y comprensión, aportándoles las herramientas necesarias para comprender los alcances de las Ciencias Biológicas y sus implicancias.

Teniendo en cuenta las relaciones CTSA y Valores se propone considerar los siguientes aspectos:

- 1- La biotecnología como tema multidisciplinario, el cual abarca aspectos de las ciencias biológicas y las ciencias sociales;
- 2- La biotecnología como un tema de actualidad que genera controversias, lo cual posibilita el debate pero requiere contar con información veraz y de rigor científico para poder emitir juicios de valor apropiado;
- 3- La relevancia de los adelantos biotecnológicos en la Argentina y en el mundo y su impacto económico, la producción de alimentos, energía y la industria farmacéutica.

PROPÓSITOS

- Conocer y utilizar estrategias características de la investigación científica, diseñando individual y grupalmente proyectos de investigación, para explorar fenómenos biológicos.
- Valorar la necesidad de preservar el medio ambiente, incorporando herramientas que permitan la planificación y desarrollo, para un uso sostenible de los recursos.
- Construir modelos de representación mental, incluyendo conceptos y teorías científicas apropiadas, para explicar los fenómenos biológicos.
- Construir un discurso científico, incorporando el vocabulario específico, para comunicar los saberes construidos.
- Discernir sobre la validez de la información provista por diversas fuentes, utilizando el criterio propio de la formación científica, para evaluar su real pertinencia y validez.
- Propiciar la reflexión sobre los alcances y limitaciones de la ciencia promoviendo debates para intervenir en las temáticas actuales.
- Analizar el carácter histórico y social del conocimiento científico a través de diversos ejemplos, para evidenciar los cambios producidos.

EJES TEMÁTICOS

Eje temático	Contenidos específicos a abordar <i>Posibles saberes a construir</i>
1- Unidad estructural y funcional de los seres vivos	Célula. Organelas. Macromoléculas: lípidos, hidratos de carbono Enzimas Ácidos nucleicos. Metabolismo celular: Respiración y Fermentación. Nutrición. Microorganismos: aislamiento y crecimiento. <i>Identificar las características distintivas de los seres vivos así como los niveles de organización y las moléculas orgánicas e inorgánicas de interés biológico</i> <i>Analizar los procesos metabólicos de los seres vivos.</i> <i>Reconocer las funciones del agua implicadas en los procesos metabólicos.</i> <i>Comprender que la respiración y la fermentación son procesos para la obtención de energía</i> <i>Explicar los procesos de intercambio a partir del estudio de los microorganismos</i>
2- Biotecnología Tradicional y Moderna	Biotecnología tradicional: Microorganismos. Productos de metabolismo. Biotecnología moderna: genética y biología molecular. Técnicas de Ingeniería genética-Enzimas de restricción. Clonación de ADN ADN recombinante. Proteínas recombinantes. Organismos genéticamente modificados. Transgénicos. <i>Comprender la biotecnología como el uso de organismos vivos para obtener productos útiles para el hombre</i> <i>Interpretar la relación y diferencias entre Biotecnología tradicional y Biotecnología moderna</i> <i>Diferenciar las técnicas de manipulación para el aislamiento de</i>

		<i>microorganismos</i> <i>Comprender los conceptos de manipulación genética y sus implicancias</i> <i>Modelizar la construcción de un OGM (Organismos Genéticamente Modificados) utilizando tijeras de corte y pegado</i> <i>Interpretar el código genético y la síntesis de proteínas</i> <i>Interpretar las diferentes técnicas utilizadas para análisis de ADN, ARN y proteínas.</i>
3- Biotecnología y Sociedad	y	Biotecnología industrial: producción de enzimas y de aminoácidos. Biocombustibles Biotecnología y Salud: Diagnósticos- terapias génicas Producción de anticuerpos, hormonas, insulina, vacunas Biotecnología y alimentos: alimentos transgénicos. Biosensores. Biotecnología forense: Genoma Humano y filiación. Biotecnología y ambiente: biodiversidad: pérdida de especies. Bancos genéticos. Biorremediación. <i>Conocer diferentes aplicaciones biotecnológicas que permiten avances en la identificación de personas, mejoramiento de la salud producción de alimentos y producción de energía.</i> <i>Identificarlas técnicas utilizadas para obtener bienes y servicios.</i> <i>Conocer los organismos de control que regulan y controlan la producción de OGM .</i>
4- Biotecnología y Bioética		Regulaciones y mecanismos de control ética y genética Controversias <i>Interpretar las implicancias éticas de la manipulación genética.</i> <i>Debatir acerca de la ventajas y desventajas del uso de la biotecnología con fundamento científico</i>

SÍNTESIS EXPLICATIVA

Al plantearse el desafío de enseñar biología y biotecnología, se debe tener en cuenta que en una primera instancia es necesario incorporar conceptos teóricos claves de la biología molecular que resultan básicos para luego abordar los contenidos específicos de biotecnología e ingeniería genética.

Para ello se debe considerar:

- 1. Introducir** conceptos de biología general tales como: célula, organelas, tejidos, metabolismo celular, enzimas, fermentación, microorganismos, entre otros. Estos conceptos son fundamentales para definir la llamada “biotecnología clásica o tradicional”.
- 2. Interpretar** la definición de biotecnología tradicional como “el uso de organismos vivos para la producción de un producto útil para el hombre” que permitirá desmitificar la concepción de biotecnología como algo nuevo. Una vez alcanzado

este punto, se podrá introducir conceptos de biología y genética molecular (ADN, flujo de información genética, código genético, gen, etc.). Estos contenidos sirven de base para definir y comprender qué se entiende por “biotecnología moderna”, para diferenciarla de la clásica, y para entender el concepto de transgénesis.

3. Profundizar a continuación en la ingeniería genética: clonado del ADN, enzimas de restricción, ligasas, proteínas recombinantes, organismos transgénicos o genéticamente modificados.

Una vez comprendidos estos contenidos básicos, se desarrollan contenidos específicos de biotecnología moderna, en el eje denominado Biotecnología y Sociedad que abarca grandes áreas:

- Biotecnología e industria
- Biotecnología y Desarrollo
- Biotecnología y Salud
- Biotecnología y Biodiversidad

Una vez que los estudiantes cuentan con estos saberes construidos, se propone continuar con el desarrollo del tema de la **bioseguridad**, que refiere al marco regulatorio argentino, que reglamenta la evaluación y control de los riesgos ambientales y para la salud humana.

Para finalizar, se propone el **debate y la discusión**: *¿Por qué se cuestiona la biotecnología?* Es aquí donde entran en juego los temas de percepción pública sobre Biotecnología. Una vez conocidos los alcances de la biotecnología, sus aplicaciones y procesos regulatorios, los estudiantes estarán en condiciones de conocer y evaluar los argumentos a favor y en contra de su uso y emitir un juicio personal fundamentado en información veraz.

LINEAMIENTOS DE ACREDITACIÓN

El alumno evidenciará la construcción de los saberes si puede:

- Evidenciar su dominio conceptual de las características propias de los seres vivos y niveles de organización desde un conocimiento riguroso incorporando la información y utilizando lenguaje apropiado.
- Demostrar una postura crítica frente a los cuestionamientos éticos y sus consecuentes controversias en el uso de la Biotecnología en los distintos campos del quehacer humano considerando sus repercusiones a corto, mediano y largo plazo.
- Manifestar su conocimiento de los mecanismos genéticos implicados en los procesos biotecnológicos fortaleciendo su compromiso con una mejor calidad de vida.
- Demostrar su alfabetización científica a partir de argumentaciones científicas coherentes con la postura ideológica que sostiene.
- Planificar investigaciones sencillas acerca de problemáticas socio ambiental utilizando conocimientos adquiridos para darle respuestas.
- Identificar las características distintivas de los seres vivos así como los niveles de organización y las moléculas orgánicas e inorgánicas de interés biológico.

CIENCIAS DE LA TIERRA

FUNDAMENTACIÓN.

Las Ciencias de la Tierra, como espacio curricular de la Orientación en Ciencias Naturales, buscan cubrir un campo del conocimiento y de praxis que, hasta hoy, ha quedado relegado en la formación general del ciudadano.

Adquiere relevancia en momentos en que el impacto del hombre sobre su entorno pone en peligro no sólo a éste sino al hombre mismo; situación que sólo es posible remediar desde las acciones grupales tanto como individuales. Estas acciones y pautas de conductas, responsables y comprometidas con la conservación del entorno, adquieren sentido para el ciudadano del siglo XXI desde un campo del conocimiento que es necesariamente interdisciplinar, de síntesis y que requiere una visión sistémica y holística, centrado en el concepto de Medio Ambiente y su Sustentabilidad.

No se trata de un mero conocimiento de la naturaleza (el planeta), sino que conlleva, necesariamente, consideraciones culturales y sociales que se traduzcan en los actos concretos y cotidianos de cada uno de los miembros de la sociedad, priorizando la sostenibilidad del planeta como el gran sistema material en el que es posible, y sólo en él, la realización personal y social.

Las Ciencias de la Tierra tienen como característica el estudiar e intentar entender el funcionamiento de un objeto enorme a escala humana: el planeta como sistema. Como campo del conocimiento se conforma en la intersección de un conjunto de ciencias más o menos independientes y especializadas en aspectos particulares del planeta y, como tal, se constituye en uno de los mejores ejemplos de multi- e inter- disciplinariedad en las ciencias. Así es que a poco de ahondar en los conceptos centrales encontramos aportes de ciencias tan específicas y diversas como astronomía, geodesia, geología, climatografía y meteorología, paleontología, ecología, biogeografía, edafología, glaciología, geoquímica, geofísica, oceanografía, bioestratigrafía, hidrología, mineralogía, y aún, exobiología y astro-geología, entre otras tantas.

El actual desarrollo tecnológico ha hecho posible un avance espectacular en el conocimiento científico de nuestro planeta, que resulta, por un lado, cada vez mayor y más preciso (v.g. teledetección, fotografía satelital, GPS), y por otro, al utilizar técnicas como la simulación computacional, nos permite comprender procesos de la dinámica del planeta que son el resultado de una compleja interacción en el espacio y el tiempo (v.g. la tectónica de placas, el cambio climático, la evolución del paisaje, etc.).

Las Ciencias de la Tierra son herramientas que posibilitan comprender las causas que originan a nivel planetario, regional y local los fenómenos naturales, orientar la explotación racional de sus recursos y finalmente, entender como el hombre influye en la naturaleza con sus acciones y como ésta a su vez, facilita la vida del hombre o la amenaza.

PROPÓSITOS

Son propósitos de este espacio curricular, que el alumno logre:

- Relacionarse con los fenómenos naturales del planeta, explorándolos mediante estrategias propias del pensamiento científico, para construir saberes socialmente válidos.

- Conocer los conceptos fundamentales de las ciencias de la tierra, considerando su génesis histórica y su carácter provisional, valorando su capacidad explicativa de los fenómenos referentes a la constitución y la dinámica del planeta.
- Construir modelos de representación mental, incluyendo conceptos y teorías científicas apropiadas, para explicar los fenómenos ambientales.
- Desarrollar una visión holística del planeta como un mega-sistema homeostático de componentes integrados e interdependientes, construyendo diferentes modelos para interpretar la realidad.
- Explicar los cambios ambientales como desplazamientos del punto de equilibrio dinámico entre los diferentes subsistemas planetarios.
- Utilizar la cuantificación de los fenómenos observables, tales como la proporción, probabilidad y la correlación, buscando determinar las regularidades y leyes que rigen el ambiente físico del hombre.
- Construir un discurso científico, incorporando el vocabulario específico, para comunicar los saberes construidos.
- Discernir sobre la validez de la información provista por diversas fuentes, utilizando el criterio propio de la formación científica, para evaluar su real pertinencia y validez.

EJES TEMÁTICOS

Ejes	Contenidos Específicos <i>Posibles saberes a construir</i>
Eje 1 – El Planeta Tierra.	Estructura general del planeta como objeto de estudio y como sistema. Ubicación del planeta en los niveles de organización del cosmos. <i>Describir la estructura general del planeta. Definir el concepto general de Sistema y reconocer al planeta en su conjunto como tal. Conocer las diferentes disciplinas que confluyen en el estudio del planeta. Ubicar al planeta dentro de los niveles de organización del cosmos.</i>
Eje 2- La Geósfera	Origen e historia evolutiva de la geósfera. Estructura, composición y comportamiento de la geósfera. Tectónica de placas y fenómenos telúricos. Determinación de sus variables. <i>Explicar la evolución de la geósfera a la luz de los conocimientos actuales sobre el origen del sistema solar y los planetas. Describir la estructura y composición de la geósfera. Vincular la dinámica de la superficie de la geósfera a la estructura interna del planeta. Caracterizar las rocas ígneas, metamórficas y sedimentarias por su composición y génesis. Explicar el ciclo geológico de las rocas como hipótesis explicativa de su diversidad y origen. Reconocer las rocas y minerales más abundantes en la zona. Relacionar la distribución actual de los continentes con la teoría de Tectónica de placas. Caracterizar y reconocer geográficamente los bordes divergentes, convergentes y fallas deformantes, generadas por la deriva de las placas tectónicas y los fenómenos telúricos asociados. Reseñar la historia geológica de la región. Conocer las técnicas de análisis y detección utilizadas para reconstruir la historia geológica del planeta.</i>

Eje 3- La Hidrósfera	Origen e historia evolutiva de la hidrósfera. Estructura, composición y comportamiento de la hidrósfera. Propiedades fisicoquímicas del agua. Determinación de sus variables. <i>Describir el origen y evolución de la hidrósfera. Modelizar el ciclo biogeoquímico del agua y su circulación en la atmósfera, océanos y litósfera. Caracterizar al agua desde sus propiedades moleculares “anómalas” en virtud de los puentes de hidrógeno. Explicar la acción del agua en los sistemas fluviales y los glaciares, como modeladora del paisaje, a través de la erosión, el transporte y la sedimentación. Utilizar instrumentos de medición para analizar cualitativa y cuantitativamente las características y el comportamiento del agua en sus diferentes manifestaciones.</i>
Eje 4- La Atmósfera	Origen e historia evolutiva de la atmósfera. Estructura, composición y comportamiento de la atmósfera. Los fenómenos meteorológicos y el clima. Determinación de sus variables. <i>Explicar, desde los registros físicos del pasado del planeta, el origen y evolución de la atmósfera. Describir la estructura y composición de la atmósfera actual. Comprender la dinámica general de la atmósfera. Relacionar los diversos factores (insolación, rotación del planeta, corrientes marinas, latitud, orografía, etc.) como determinantes de la diversidad de climas mundiales. Caracterizar los diferentes climas mundiales. Conocer los diversos tipos de fenómenos meteorológicos: nubes, lluvia, nieve, tormentas, huracanes, tornados, granizo, etc. Conocer la acción del viento en la generación de depósitos eólicos. Emplear instrumentos de meteorología para el registro de las condiciones climáticas y sus variaciones. Diagramar climatogramas de localidades de la región y/o el país.</i>
Eje 5- La Biósfera	Origen e historia evolutiva de la biósfera. Regiones biogeográficas actuales. Biomás. Determinación de sus variables. <i>Explicar, desde las características de la atmósfera primitiva, el origen de la vida. Relacionar la existencia de estratos sedimentarios, el registro fósil y la evolución de la biota del planeta a través del tiempo geológico. Conocer la radiación evolutiva de los seres vivos a través de las distintas eras geológicas. Asociar la teoría de tectónica de placas con la evolución biológica pasada y con la actual distribución de los seres vivos. Fundamentar desde la distribución actual de las diversas líneas filogenéticas, las regiones biogeográficas reconocidas. Describir los Biomás actuales por sus características climáticas y formas biológicas presentes.</i>
Eje 6- Las interrelaciones entre las	Ciclos biogeoquímicos. Cambios climáticos. Evolución del paisaje.

diferentes esferas planetarias	Las interfases (Suelo, Albufera, Humedal, Estuario, Litoral, etc.). <i>Describir el ciclo de la materia en el planeta, ejemplificándolo en diferentes compuestos y/o elementos químicos (agua, nitrógeno, carbono, oxígeno, hierro, calcio).</i> <i>Conocer y caracterizar el impacto de la actividad humana en los ciclos biogeoquímicos.</i> <i>Argumentar desde el registro paleoclimático, la existencia en el pasado de variaciones en el clima terrestre.</i> <i>Explicar los fundamentos científicos que sostienen la existencia de un cambio climático actual y la participación de la actividad del hombre en el mismo.</i> <i>Vincular la acción de los distintos factores que modelan el paisaje de la región.</i> <i>Describir el origen y desarrollo de los suelos.</i> <i>Caracterizar al suelo por sus componentes y origen.</i> <i>Fundamentar la necesidad de conservar los suelos como recurso natural.</i> <i>Conocer los diversos ambientes que se generan en la interfase entre los ambientes terrestre y acuático.</i>
Eje 7- Las relaciones del hombre con el planeta	El planeta como fuente de recursos del hombre. Recursos renovables y no renovables. Principales recursos naturales de Argentina. <i>Conocer los fundamentos geológicos que explican la distribución de los recursos (minerales, acuíferos, hidrocarburos, etc.).</i> <i>Identificar el mejor aprovechamiento de los recursos territoriales por sus características de relieve y componentes.</i> <i>Caracterizar los recursos hídricos por su origen, calidad y cantidad.</i> <i>Vincular el origen y evolución de los diferentes suelos con su potencial como recurso edáfico.</i> <i>Relacionar el concepto de recurso natural renovable con el de sustentabilidad o sostenibilidad.</i> <i>Conocer el desarrollo científico y tecnológico actual en el manejo eficiente de los recursos naturales.</i>

SÍNTESIS EXPLICATIVA

Se busca desde este espacio curricular dar a conocer, desde el aporte de las diversas ciencias que la conforman, las distintas “esferas” de nuestro planeta, sus dinámicas, los cambios y transformaciones a que están sujetas, sus interrelaciones e interdependencias, buscando determinar las regularidades y leyes que las rigen para hacer posible el control de los mismos y en particular la regulación de las acciones del hombre como componente del macro-sistema Terrestre (Gaia)² promoviendo, en última instancia, su sustentabilidad.

Es este concepto, la sustentabilidad, el que se propone desarrollar en el espacio curricular de Síntesis de la Orientación del 5° año. Por esta razón se considera importante que el espacio curricular de Ciencias de la Tierra provea al estudiante de la información y de las herramientas metodológicas para la indagación de las grandes áreas problemáticas en las que el hombre del siglo XXI como especie influye positiva o negativamente sobre el planeta, asegurando o no, la sustentabilidad del sistema terrestre.

² Gaia: Entidad compleja que implica a la biósfera, atmósfera, océanos y tierra, constituyendo en su totalidad un sistema cibernético o retroalimentado que busca un entorno físico y químico óptimo para la vida en el planeta”; J. Lovelock, 1985

Atmósfera			Magnetósfera	Exósfera		
			Ionósfera	Termósfera		
				Mesósfera		
Hidrósfera	Gaseosa	Sólida	Estratósfera			
	Líquida		Biósfera		Tropósfera	
Suelo						
geósfera			Corteza	Corteza Superior		Litósfera
				Corteza Media		
				Corteza Inferior		
			Manto	Manto Superior	Manto Litosférico	
					Astenósfera	
				Manto Inferior		
			Núcleo	Núcleo Externo		
Núcleo Interno						

LINEAMIENTOS DE ACREDITACIÓN:

La construcción de los saberes propuestos podrá evidenciarse en el alumno, si logra:

- Manifestar su dominio conceptual de la estructura y dinámica terrestre, valorando el uso de su conocimiento riguroso, en la explicación de los fenómenos medioambientales.
- Emplear modelos de representación que evidencien el comportamiento de los sistemas terrestre en interacción, formalizando las estructuras mentales que le permiten explicarlos y proponer soluciones a problemas de interés ambiental.
- Planificar investigaciones acerca de los distintos componentes de los sistemas terrestres locales, determinando las variables de su comportamiento y obteniendo la información suficiente para la modelización de sus fenómenos.
- Comunicar las ideas construidas, incorporando en su discurso la información en las dimensiones cuali- y cuantitativas y utilizando el lenguaje simbólico apropiado.
- Evidenciar su alfabetización científica a partir de argumentaciones científicas coherentes con la postura ideológica que sostiene.
- Manifestar una actitud proactiva frente a los problemas ambientales y el desarrollo humano, considerando sus repercusiones a corto, mediano y largo plazo, tanto para su comunidad como para el conjunto de la humanidad y el planeta.

FÍSICA AMBIENTAL

FUNDAMENTACIÓN

Si se tienen en cuenta, por un lado los avances científicos- tecnológicos que se van desarrollando en estas últimas décadas, en los cuales la Física está sumamente involucrada, y por el otro, la creciente preocupación por el cuidado del ambiente; ambos son motivos fundamentales para orientar a la enseñanza en el *Desarrollo Sostenible*.

Se trata, entonces, en este espacio, de ampliar o profundizar los saberes del campo de la Física necesarios para interpretar las problemáticas ambientales y de esta manera adquirir la relevancia imprescindible frente a una situación de emergencia planetaria.

La Física Ambiental o Física del Medioambiente, se considera dentro del ámbito de las disciplinas científicas que constituyen el cuerpo de conocimiento relacionado con fenómenos que suceden en el ambiente desde el punto de vista Físico, teniendo en cuenta las mediciones y análisis de las interacciones entre los organismos y el medio físico.

Manteniendo en este espacio el enfoque de enseñanza y aprendizaje que se propone tanto en el Diseño del ciclo básico como en el diseño del Ciclo Orientado, se sostiene que *“aprender es un proceso que implica muchos niveles de la conciencia humana como el afectivo, físico, social y espiritual, rebasando por completo lo puramente cognitivo y memorístico. Aprender se convierte en proceso creativo y artístico, aprender a aprender es el propósito de la educación para el siglo XXI”* (Gallegos, 1999, p 39³). De este modo se amplían los saberes físicos para interpretar el entorno natural desde una mirada compleja y formalizar *“una educación para un desarrollo sostenible”*,

Por este motivo uno de los propósitos de este espacio es lograr interpretar los fenómenos ambientales a partir de la construcción de los conocimientos físicos. Esto permite desarrollar en los estudiantes habilidades científicas que ayudan a formar ciudadanos críticos y responsables de tal manera que expresiones de uso cotidiano como ser: “esta ciudad está contaminada”, “los alimentos transgénicos dañan al hombre”, “El hombre destruye el ecosistema”, “los ruidos son molestos” se analicen y se fundamenten desde una perspectiva científica.

Si se tiene en cuenta que la Física y la tecnología intervienen en los procesos sociales contextualizados y responden a los intereses y valores de la sociedad, *la Física Ambiental* profundiza en el objeto de estudio (los fenómenos cotidianos, el *mesocosmos*), adquiriendo conocimientos más complejos e integradores. El fortalecer los conocimientos físicos relacionados con el ambiente permite que se pueda activar estrategias de enseñanza para continuar el desarrollo del pensamiento científico, iniciado en el ciclo básico, y posibilitar la formación para un desarrollo sostenible. Es decir, se pretende ampliar los saberes desde el punto de vista físico profundizando en el desarrollo de las habilidades lingüísticas cognitivas,

³ Citado por Espino de Lara, “*Educación Holística*”, OEI Revista iberoamericana de educación ISSN 1681- 5653

como la argumentación, para que sean utilizadas en acciones críticas y responsablemente en la sociedad.

Asimismo se incorporan y profundizan, en los adolescentes, elementos racionales de análisis científico para que puedan adquirir una cultura de valoración del ambiente que los rodea, fortaleciendo el cuidado del entorno y preservando el bienestar de las generaciones presentes y futuras (La Habana, 2001)⁴.

Por otro lado no se trata de dar un mero conocimiento descriptivo de los avances tecnológicos, o de enunciados algorítmicos que representan a leyes o principios sino que se trata de analizar e interpretar los fenómenos naturales a partir de una interrelación del mundo que los rodea (mesocosmos), para construir conocimientos del microcosmos y macrocosmos desde una perspectiva más compleja, priorizando la sostenibilidad de los recursos.

Se considera primordial que los contenidos abordados por el espacio curricular de Física Ambiental, junto con los demás de la orientación en cuarto año, provean al estudiante de la información y de las herramientas metodológicas para la indagación científica en el quinto año de las grandes áreas problemáticas en las que el hombre del siglo XXI como especie puede influir positiva o negativamente, asegurando o no, la sostenibilidad del sistema terrestre.

También se considera primordial que se sostenga en este espacio curricular el enfoque de enseñanza y aprendizaje que refleja tanto el Diseño de Física del ciclo básico como el del tronco común. Es decir una enseñanza de las ciencias naturales orientada a una **alfabetización científica para todos**, desarrollando las habilidades necesarias del pensamiento para formar ciudadanos comprometidos crítica y responsablemente.

PROPÓSITOS

- Interpretar los principios y fundamentos físicos por medio de la indagación que aporten al análisis del ambiente natural.
- Promover procesos de investigación a partir del análisis las características ambientales del mundo contemporáneo, para adquirir una visión más global e integradora.
- Construir modelos de representación mental de mayor abstracción, incluyendo los conceptos y teorías científicas apropiadas, para explicar los fenómenos físicos del ambiente.
- Interpretar y analizar los datos estadísticos y mediciones, por medio de la investigación cualitativa y cuantitativa para describir las características ambientales.
- Reconocer los avances tecnológicos y científicos a partir de fenómenos electromagnéticos, analizando y contraponiendo diferentes teorías, para discernir adecuadamente su uso y utilidad en el estudio y la comprensión del ambiente.

⁴ II Congreso del Física y química Ambiental, (2001), La Habana, Cuba

ORGANIZACIÓN DE LOS EJES

El espacio se divide en tres ejes teniendo como principal hilo conductor “*los conocimientos físicos en relación al estudio de las variables del ambiente*”. De esta manera ayuda a interpretar los problemas complejos desde los saberes físicos que intervienen.

En el primer eje denominado “*La Tecnofísica*” se centra en el estudio de las concepciones físicas sobre las radiaciones electromagnéticas y sus avances tecnológicos. De esta forma se amplía y profundiza los saberes construidos en 3er año referidos al espectro electromagnético.

En el segundo eje se estudia los fluidos en movimiento y los efectos que producen.

Por último se orienta el último eje al sonido y los problemas acústicos que afectan el medio ambiente.

Eje temático	Contenidos específicos a abordar <i>Posibles saberes a construir</i>
<u>TECNOFÍSICA</u>	Espectro electromagnético. Principales bandas espectrales. Interacción de la radiación electromagnética con la materia Espectros de absorción y reflexión. Dispersión y emisión de las ondas electromagnéticas. Enfriamiento nocturno por radiación. Ley de enfriamiento de Newton. Ley de Stefan Boltzman. Efectos de los rayos UV (naturales y artificiales) y los infrarrojos. La estación Meteorológica. La teledetección, Sensores y plataformas: Radares, Satélites, Sismógrafos. Sonógrafos. <i>Describir fenómenos que estén involucrados con la radiación de los cuerpos para interpretar las propiedades de los materiales como ser la emisión o absorción de energía.</i> <i>Expresar matemáticamente las leyes que involucran a los conceptos relacionados con la radiaciones electromagnéticas analizando las variables involucradas</i> <i>Construir instrumentos de medición para iniciar una estación meteorológica y realizar las mediciones respectivas.</i> <i>Interpretar los efectos producidos, positiva y negativamente, por las radiaciones infrarrojas y UV</i> <i>Comprender los mecanismos físicos que están involucrados en los instrumentos que se utilizan en la teledetección y analizar sus registros e imágenes</i>
<u>DINÁMICA</u>	Los fluidos y las variables que los determinan –presión, velocidad, temperatura-. Fluidos en movimiento, razón de flujo laminar o turbulento. Ecuación de continuidad. Número de Reynolds. Principio de Bernoulli. Tensión superficial y acción capilar. Principios básicos del transporte del

<u>DE</u> <u>LOS FLUIDOS</u>	calor y masa. Fenómenos de transporte: convección, difusión, sedimentación. Dispersión de contaminantes en aire y agua. Circulación. Expansión térmica. Capacidad calorífica. <i>Identificar las variables que intervienen en el movimiento de un fluido para reconocer el tipo de flujo presente en el fenómeno (laminar, transición o turbulento)</i> <i>Relacionar las expresiones matemáticas como ser: el número de Reynolds, la ecuación de continuidad, el principio de Bernoulli y la ley de enfriamiento de Newton analizando los resultados de acuerdo a las variables que entran en juego.</i> <i>Interpretar y explicar el proceso de transporte de masa y energía en algunos fenómenos físicos que se caracterizan en los fluidos como ser la convección, la difusión y la sedimentación</i> <i>Reconocer en los procesos biológicos e hidrológicos los conceptos relacionados con el transporte de masa y energía en los fluidos.</i>
<u>FÍSICA</u> <u>DEL</u> <u>SONIDO</u>	Acústica física: Descripción física de la onda sonora, propagación, absorción y atenuación del sonido. Superposición de ondas acústicas. Reflexión y transmisión de ondas sonoras. Eco y reverberación. Acústica fisiológica: Umbrales auditivos, nivel de sonoridad, efectos del ruido, escalas de ponderación. Acústica ambiental: Fuentes del ruido ambiental. El ruido en los centros de trabajo. Contaminación acústica. <i>Identificar el tipo de onda utilizando la amplitud, la frecuencia o longitud de onda.</i> <i>Caracterizar la onda sonora relacionando los fenómenos físicos que se producen en el medio natural</i> <i>Explicar e interpretar los efectos (reflexión e interferencia) a través de diseños de experiencias</i> <i>Interpretar tablas y gráficos a partir de datos estadísticos establecidos relacionado con los daños en la audición que producen mal uso de los auriculares o parlantes</i> <i>Identificar diferentes lugares que contengan algún grado de contaminación acústica.</i> <i>Desarrollar propuestas para mejorar o modificar la contaminación sonora o reducir los ruidos presente en diferentes sectores o actividades de la comunidad.</i>

SÍNTESIS EXPLICATIVA

Para la construcción de los saberes propuestos en los ejes temáticos, se sostiene tanto los criterios de selección de los contenidos, como las ideas centrales respecto del enfoque metodológico de la enseñanza de la Física, propuesto, ambos, en el espacio de física de la Formación Básica del Ciclo Orientado

Los criterios de selección de los contenidos son:

- La relevancia y actualidad de los mismos, que permitan estudiar el mundo e interpretarlo científicamente.
- Que sirvan para *una educación en el desarrollo sostenible*, ampliando y profundizando los conocimientos de los estudiantes, para que se puedan desarrollar en la sociedad como ciudadanos críticos y responsables.
- La pertinencia en relación con los propósitos y el enfoque de la enseñanza, considerando los saberes previos que traen los estudiantes.

Las ideas centrales respecto del enfoque metodológico de la enseñanza de la Física son:

- La propuesta de enseñanza deberá promover la construcción de ideas científicas que sirvan para dar explicaciones a los fenómenos naturales privilegiando el desarrollo del pensamiento científico.
- Se requiere evitar la utilización de los algoritmos matemáticos en una forma mecanicista y prevaleciendo la inserción de las definiciones operativas de los conceptos que se construirán.

Se presentan tres ejes organizadores: Tecnofísica, Dinámica de los fluidos y la física del sonido. Dentro de los ejes organizadores se desarrollan los contenidos, para formalizar los saberes que cada estudiante construirá.

Eje temático: Tecnofísica. Al profundizar el estudio del espectro electromagnético, se propone la construcción de saberes referidos a las propiedades que caracterizan a los espectros de emisión o absorción relacionando la radiación electromagnética con la temperatura de los cuerpos. Se propone la construcción de ideas científicas que permita relacionar la radiación térmica que emite un cuerpo negro y las variables que intervienen en los fenómenos.

Se incluyen algunas de las leyes que formalizan los saberes antes mencionados y que permiten relacionar algunos conceptos, como ser: *la ley de Planck*, que proporciona los valores de la intensidad de la radiación emitida por un cuerpo negro con una temperatura T , ésta se deriva de la *ley de desplazamiento de Wien* que indica la longitud de onda en la que se produce el máximo de emisión y la ley de Steffan Boltzmann que considera a la potencia total emitida por unidad de área. Se destaca en particular, la importancia de evitar que la representación simbólica, vacía de significado, se convierta en el objeto de enseñanza de este eje. Se sugiere centrar la atención en la construcción de las ideas científicas que den significado a los términos nuevos.

Luego de profundizar sobre las propiedades del espectro electromagnético aparecen como saberes relevantes el estudio del funcionamiento y la utilidad de algunos dispositivos tecnológicos como ser: sensores, radares o satélites.

No olvidando que el espacio se orienta a una *Educación para el Desarrollo Sostenible* es imprescindible analizar las repercusiones tanto positivas o negativas que nos brindan los avances tecnológicos con sus interpretaciones físicas.

Además se prevé la construcción de una estación meteorológica realizando las mediciones respectivas y estudio de casos. Relacionando éstos saberes con las temáticas que se desarrollan en el espacio curricular de Ciencias de la Tierra.

El segundo eje se centra el estudio de *los fluidos en movimiento*, llamado *dinámica de los fluidos*. De acuerdo al movimiento que adquiere el fluido se reconoce al flujo. El formalizar matemáticamente con *la ecuación de continuidad* permite analizar el flujo de un fluido estacionario considerando algunas de las variables que entran en juego. Por ejemplo la rapidez, el volumen, la cantidad de masa que fluye por la tubería, etc. Se amplía el conocimiento con la interpretación física del Principio de Bernoulli y la expresión matemática que lo caracteriza, a partir del estudio y análisis de fenómenos cotidianos (atomizador, alas de avión, tubo de Venturí entre otros)

En el ciclo básico de la enseñanza secundaria, se han construido los saberes relacionados con las propiedades de algunos materiales que se caracterizan por las interacciones, analizándose algunas transformaciones especialmente, las que están relacionadas con el intercambio de energía o materia. En este eje nos centraremos en la construcción de los saberes relacionados con el transporte de masa y energía en los fluidos a partir del análisis diferentes mecanismos que nos llevan a interpretar los fenómenos involucrados.

Es oportuno relacionar éstos temas con fenómenos que involucren a la atmósfera, o también a la hidrósfera, por ejemplo, por medio de los procesos de convección se pueden explicar algunos factores climáticos como ser el viento y las precipitaciones. Asimismo también en los océanos, mares aparecen gradientes verticales de variaciones de temperaturas muy bruscas llamados *Termoclina*, están mantenidos por dos grandes circulaciones oceánicas: una sería: la circulación de superficie forzada por los vientos y la otra la termohalina.

El transporte de un constituyente, de una región de alta concentración a una de concentración baja, se denomina transferencia de masa. Este mecanismo de transferencia, así como el de transferencia de calor, dependen del sistema dinámico en que tiene lugar. Un fenómeno de intercambio de masa sería la difusión que es el flujo de materia que se intercambia desde la zona de mayor concentración a otra de menor concentración, tendiente a producir una distribución homogénea. La rapidez con la cual se transfiere un componente en una mezcla dependerá del gradiente de concentración existente en un punto, por el tipo de movimiento que describe y por la difusividad.

Otro fenómeno que interviene en la transferencia de masa es la sedimentación ésta depende del material que está en suspensión y de la característica del fluido.

El tercer eje "*Física del Sonido*" se propone ampliar los saberes construidos en el ciclo básico sobre el estudio de las ondas Se pretende analizar las propiedades que caracterizan

a la onda sonora y los efectos que producen en su propagación para comprender los fenómenos que ocurren en la naturaleza. Esto permitirá avanzar en el tratamiento de problemáticas ambientales como ser la contaminación acústica.

Se considera importante abordar las problemáticas relacionadas con la Acústica fisiológica partiendo del análisis de los umbrales de audición y niveles auditivos permitiendo la construcción de los saberes relacionados

LINEAMIENTOS DE ACREDITACIÓN

La construcción de los saberes propuestos, seleccionados apropiadamente de acuerdo a la realidad escolar y los aprendizajes dados en el ciclo anterior, podrá evidenciarse al:

- Diseñar investigaciones utilizando conocimientos adquiridos para explicar los fenómenos.
- Incorporar en la expresión tanto oral como escrita el lenguaje científico adecuado para comunicar las conclusiones elaboradas y validadas socialmente.
- Emplear modelos de representación que evidencien el empleo adecuado de las expresiones matemáticas formalizando sus construcciones mentales para explicar los fenómenos naturales.
- Ampliar y profundizar el estudio de las radiaciones electromagnéticas por medio de investigaciones sencillas tanto en los conocimientos físicos como el análisis de problemas que afectan al ambiente.
- Utilizar adecuadamente instrumentos específicos de medición para describir la composición de la atmósfera y sus variables.
- Explicar las leyes y principios que intervienen en los fenómenos a partir del análisis de las variables que entran en juego para describir el ambiente natural.
- A partir de argumentaciones exponer la formación de una alfabetización científica que refleje un discurso científico coherente a la postura ideológica que se sustenta.
- Demostrar una postura frente a los problemas ambientales y del desarrollo en su globalidad, teniendo en cuenta las repercusiones a corto, medio y largo plazo tanto para la comunidad como para el conjunto de la humanidad y nuestro planeta.

QUÍMICA

FUNDAMENTACIÓN

El espacio de química del Ciclo Orientado en Ciencias de la Naturaleza, propone profundizar la construcción de saberes específicos de este campo de conocimiento, centrado en la comprensión del ambiente y las modificaciones que la actividad humana introduce en él.

El enfoque de la enseñanza de la química en la escuela secundaria promueve la construcción de saberes que permitan a los estudiantes escoger el futuro posible para una comunidad dueña de sí misma, posicionándose respecto del ambiente y la actividad humana con el conocimiento científico apropiado. Este ciudadano alfabetizado científicamente, será capaz de comprender lo que está ocurriendo, podrá intervenir en las discusiones y tomar decisiones con un conocimiento que le permitirá escuchar y ser escuchado, actuando en consecuencia.

El espacio curricular de química, desde esta concepción pedagógica, permitirá la ampliación de los modelos de representación de los fenómenos del mundo natural que ella misma está generando en su desarrollo; e integrándose a las ciencias de naturaleza facilitará la comprensión de las transformaciones en el ambiente.

Se consideran relevantes los aportes científicos y tecnológicos realizados en los últimos años desde este campo de conocimiento referido a los nuevos materiales, la nanotecnología, la salud y la remediación ambiental. Por esto se propone que este espacio curricular, profundice los saberes referidos a las estructuras y propiedades de las sustancias para comprender los procesos que ocurren en el ambiente, vinculados a la actividad humana, no sólo en busca de la calidad ambiental, sino también de la equidad y la justicia social como criterios y valores que es preciso considerar en este nivel de formación.

La química tiene un papel central en la explicación de fenómenos como el uso racional de los recursos, la disponibilidad y el acceso al agua potable, la demanda de alimentos para toda la población, el cuidado de la salud, el consumo justificado de materiales, entre otros.

Al impacto que produce el crecimiento poblacional a nivel mundial, se asocian procesos y productos como:

- *Disminución de la capa de ozono.*
- *Pérdida de suelos por prácticas agrícolas no sostenibles.*
- *Contaminación de los mares, con la consiguiente disminución de recursos alimentarios.*
- *Persistente introducción de contaminantes orgánicos en el ecosistema.*
- *Cambio climático, que causa alteraciones impredecibles en el ciclo hidrológico, como cambio en el nivel del mar, inundaciones, sequías y la propagación de enfermedades infecciosas.* (Hjeresen, Schutt y Boese, 2000)

El espacio de química del ciclo orientado en ciencias naturales promoverá la construcción de saberes específicos, de cierto grado de complejidad y abstracción, que amplíen los modelos mentales de los estudiantes. Será importante determinar, más allá de su pertinencia, el grado de profundización o alcance con el que se abordarán dichos conocimientos en función de los propósitos planteados.

El enfoque didáctico que se sostiene en este espacio curricular, como en toda la enseñanza de la química en la escuela secundaria, continuará promoviendo el desarrollo de habilidades de orden superior, que permitan abordar el tratamiento de problemática cotidianas con acento en el manejo del conocimiento científico para comprenderlas y explicarlas. Los estudiantes adquirirán las herramientas necesarias para saber el tipo de conocimiento que

deben utilizar en determinada situación, de manera que, poniendo en tensión la consistencia de los razonamientos, opiniones y/o afirmaciones que la gente acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana, construyan los saberes propios de la cultura científica. Estas habilidades demandan una construcción sostenida y deben ser enseñadas en la escuela, pues no son dadas, y su desarrollo se produce en el contexto real del aula.

PROPÓSITOS

En este marco, los propósitos a considerar para la enseñanza de la química en el Ciclo Orientado en Ciencias Naturales incluyen:

- Reconocer el aporte de la química como ciencia de la naturaleza en el estudio y análisis de problemáticas naturales y sociales, indispensable para pensar, sentir y actuar como ciudadanos comprometidos.
- Relacionarse con los fenómenos del mundo natural, explorándolos sistemáticamente mediante estrategias propias del pensamiento científico, para construir saberes socialmente validados.
- Conocer las ideas fundamentales de la química del siglo XX, considerando su génesis histórica y destacando su carácter provisional, valorando su manejo para explicar los fenómenos ambientales.
- Construir modelos de representación mental de mayor abstracción, incluyendo los conceptos y teorías científicas apropiadas, para explicar los fenómenos químicos asociados a las problemáticas vinculadas al desarrollo sostenible.
- Discernir sobre la validez de la información originada en diversas fuentes, utilizando el criterio propio de la formación científica, para evaluar la pertinencia real de las ideas comunicadas.
- Conocer la estructura y las propiedades de los materiales, construyendo diferentes modelos para su interpretación, para comprender los fenómenos en los que éstos intervienen.
- Construir el discurso científico, incorporando el lenguaje químico, para comunicar los saberes construidos.
- Valorar críticamente los resultados de las investigaciones, sometiéndolos a procesos de validación social, para desarrollar la visión actual del conocimiento y actuar en debates científicos.
- Tomar conciencia de los saberes construidos, reflexionando metacognitivamente, para valorar la evolución en la alfabetización científica.

EJES TEMÁTICOS

En este espacio se organizarán los contenidos en torno al eje: **La estructura de los materiales, sus propiedades y sus cambios**. Se profundizará el estudio de los sólidos y los líquidos, en primera instancia, para luego centrar la visión en las estructuras y propiedades de algunos grupos de compuestos esenciales para comprender los fenómenos que ocurren en el ambiente. Las propiedades y las estructuras de los materiales que se estudiarán, ingresarán las aulas a partir de una problemática vinculada a la sostenibilidad, de manera de no desvirtuar los propósitos de la enseñanza de la química en esta etapa, evitando un tratamiento tradicional de las temáticas.

Se propone la organización en ejes temáticos, secuenciados de manera que recojan la intención pedagógica que permitirá estructurar los modelos mentales de los estudiantes, de

menor a mayor complejidad, incorporando en los mismos los conceptos, leyes y teorías que los acercan a los modelos científicos.

A continuación, se presentan los ejes y sus contenidos específicos, destacando que de la manera que se presentan es como se propone secuenciar su enseñanza:

Eje temático	Contenidos específicos a abordar <i>Posibles saberes a construir</i>
1-Estructura atómica: de la mecánica clásica a la mecánica cuántica	Estructura electrónica de los átomos. Efecto fotoeléctrico. Espectros de emisión atómica. Naturaleza ondulatoria del electrón. Incertidumbre. Ecuación de Schrödinger y números cuánticos. Concepto de orbital. Configuración electrónica. Tabla Periódica y configuración electrónica. Paramagnetismo y diamagnetismo. Propiedades periódicas. Reacciones químicas y periodicidad. <i>Describir los fenómenos que evidencian la existencia y propiedades de los electrones, protones y neutrones.</i> <i>Comprender el significado físico del modelo matemático de Schrödinger.</i> <i>Describir los números cuánticos y comprender sus posibles combinaciones para orbitales atómicos específicos.</i> <i>Predecir la distribución de las partículas en los átomos.</i> <i>Relacionar la configuración electrónica de un átomo con su posición en la tabla periódica.</i> <i>Explicar las propiedades de un átomo en función de su posición en la tabla periódica.</i> <i>Relacionar la capacidad de combinación los átomos con su configuración electrónica.</i> <i>Predecir el comportamiento químico en una reacción, considerando la posición del elemento químico en la tabla periódica.</i> <i>Describir las aplicaciones del efecto fotoeléctrico en los dispositivos fotosensibles.</i>
2-Sólidos y líquidos	Modelo cinético-molecular. Interacciones entre partículas. Propiedades de los líquidos: viscosidad, tensión superficial, presión de vapor, transferencia de calor en líquidos. Disoluciones: propiedades coligativas. Propiedades de los sólidos: presión de vapor, transferencia de calor en sólidos. Sólidos amorfos y sólidos cristalinos. Sólidos metálicos, iónicos y covalentes. Difracción de rayos X. Teoría de bandas en metales. Minerales: explotación. Nuevos materiales. Tecnología de materiales Nanotecnología: nanoquímica. <i>Describir las propiedades de los líquidos y los sólidos y sus diferencias con las de los gases a partir de su comportamiento</i>

	<i>cinético-molecular.</i> <i>Argumentar acerca de las propiedades observables de los líquidos (presión de vapor, viscosidad y temperaturas del cambio de estado) y sus cambios físicos, considerando las interacciones entre partículas.</i> <i>Explicar procesos de disolución que ocurren en el ambiente considerando los factores que los favorecen.</i> <i>Explicar los cambios en las propiedades de los solventes puros al disolverse un soluto, considerando las interacciones moleculares que suceden y su incidencia en cinética de los procesos.</i> <i>Identificar los distintos tipos de sólidos en función de su comportamiento ante la radiación X del espectro electromagnético.</i> <i>Analizar las propiedades de los distintos tipos de sólidos en función de los enlaces químicos presentes sus estructuras.</i> <i>Explicar el brillo y la conductividad térmica y eléctrica de los metales en función de su configuración electrónica, empleando la Teoría de bandas.</i> <i>Identificar la presencia de minerales en la corteza terrestre a partir del estudio de sus propiedades físicas y su estructura.</i> <i>Explicar los procesos de lixiviación y cianuración empleados en la extracción de minerales.</i> <i>Analizar los factores que favorecen el proceso de eutrofización en función de las propiedades de las disoluciones.</i> <i>Comprender las alteraciones de las estructuras del suelo desde el punto de vista químico, considerando el comportamiento cinético molecular de los líquidos, los sólidos y las disoluciones.</i> <i>Relacionar el desarrollo de nuevos materiales con el agotamiento de materiales convencionales y la aparición de nuevas necesidades en la sociedad.</i> <i>Conocer el desarrollo científico y tecnológico de la industria del silicio.</i> <i>Vincular las propiedades de los polímeros con su composición química y su estructura.</i> <i>Comprender la manipulación de materiales a escala nanométrica y relacionarla con la modificación que experimentan las propiedades de los materiales producidos mediante esta tecnología.</i> <i>Comprender la estructura y función de las máquinas moleculares artificiales en la producción de nuevos materiales.</i>
3-Compuestos orgánicos	Propiedades del átomo de carbono: capacidad de combinación. Grupos funcionales relevantes. Isomería. Mecanismos de reacción específicos de los compuestos orgánicos: adición, sustitución, polimerización. Macromoléculas: Lípidos, hidratos de carbono, proteínas. Ácidos Nucleicos. Vitaminas. Enzimas. Hormonas. Alimentos: nutrición y metabolismo. Hormonas y neurotransmisores: mensajeros químicos. Fármacos: tratamiento de las enfermedades. Drogas: estimulantes, depresores y alucinógenos. Cosméticos: cuidado y embellecimiento del cuerpo.

	Agroquímicos y pesticidas: uso e impacto ambiental. <i>Caracterizar el comportamiento del átomo de carbono en las moléculas de los compuestos orgánicos, en función de su configuración electrónica.</i> <i>Relacionar las propiedades químicas de los compuestos orgánicos con la presencia de determinados grupos funcionales en sus moléculas.</i> <i>Vincular las variaciones en las propiedades físicas y químicas de los compuestos de igual fórmula molecular con las estructuras químicas de los isómeros.</i> <i>Reconocer las funciones específicas de las macromoléculas relacionándolas con su composición y estructura química.</i> <i>Fundamentar la ingesta de nutrientes estableciendo las relaciones entre las macromoléculas que los constituyen y las sustancias que se sintetizan en las células a partir de éstos.</i> <i>Reconocer la acción de sustancias neurotransmisoras en los mecanismos que regulan la recepción de estímulos y las emociones.</i> <i>Comparar los mecanismos regulatorios diferenciales de las hormonas proteicas y esteroideas.</i> <i>Conocer los principios activos de los fármacos que corrigen las alteraciones químicas o biológicas que se producen en los órganos.</i> <i>Reconocer las diferencias en la acción de los fármacos y de las drogas.</i> <i>Emplear el concepto de dosis para explicar el uso racional de los medicamentos.</i> <i>Explicar la acción de los cosméticos sobre la piel, el pelo y las uñas, relacionándola con sus propiedades químicas.</i>

SÍNTESIS EXPLICATIVA

Para la construcción de los saberes propuestos en los ejes temáticos, se sostienen las ideas centrales respecto del enfoque metodológico de la enseñanza de la química propuesto en el espacio de Química de la Formación Básica del Ciclo Orientado:

- La propuesta de enseñanza deberá evitar mostrar una visión rígida y algorítmica de la química en la que se privilegie la inserción de definiciones operativas de los conceptos que se construirán. En cambio se deberá promover la construcción de ideas científicas que le den significado a los términos.
- Se requiere partir de problemáticas de interés para los estudiantes como por ejemplo: ¿cómo sabemos que nuestra alimentación es saludable? ¿Qué sustancias son las que regulan nuestras emociones? ¿Cuál es el destino de los compuestos organoclorados en los sistemas biológicos?

Eje temático: Estructura atómica: de la mecánica clásica a la mecánica cuántica.

La construcción de los modelos de representación de la estructura del átomo se ha iniciado en el ciclo básico de la enseñanza secundaria, avanzándose en la distribución de los electrones en niveles de energía de acuerdo a la propuesta de Neils Bohr. Con la construcción de ese modelo atómico ha sido posible comprender las propiedades de las sustancias en función del nivel de complejidad y abstracción que los estudiantes de esa etapa de formación, han alcanzado.

Al profundizar el estudio de la estructura atómica, se propone la construcción de los saberes que permitan avanzar en la predicción de las propiedades en función de la configuración electrónica de los átomos. De esta manera podrán ampliarse los modelos de representación que permitan la explicación del paramagnetismo y diamagnetismo (entre otras) como así también predecir el comportamiento de las sustancias en una transformación química.

En relación con otras disciplinas del campo de conocimiento de las ciencias naturales, las aplicaciones del efecto fotoeléctrico y la espectroscopía aparecen como saberes relevantes cuando se estudian los dispositivos para la teledetección, por lo cual se sugiere su tratamiento específico.

Se destaca en particular, la importancia de evitar que la representación simbólica, vacía de significado, se convierta en el objeto de enseñanza de este eje. Se sugiere centrar la atención en la construcción de las ideas científicas que den significado a los términos nuevos (como por ejemplo: orbital) empleando las representaciones simbólicas solo como significante.

Eje temático: Sólidos y líquidos

El estudio de los fenómenos ambientales, requiere profundizar el conocimiento de la estructura y propiedades de las sustancias, constituyentes del ambiente.

Desde las acciones que provocan la pérdida de suelos por prácticas agrícolas no sostenibles, hasta la contaminación de los mares, con la consiguiente disminución de recursos alimentarios o la introducción de contaminantes orgánicos en el ecosistema; se requiere conocer las propiedades de los sólidos, líquidos y disoluciones para comprender dichos fenómenos.

En el ciclo básico de la enseñanza secundaria, se han construido los saberes relacionados con los cambios que modifican las propiedades de las sustancias, analizándose algunas transformaciones especialmente, como así también se han modelizado las interacciones entre partículas (moléculas e iones) y la energía asociada a dichos procesos.

En este eje se propone ampliar los modelos que explican el comportamiento cinético molecular de los líquidos, profundizando el estudio de las propiedades de las disoluciones para comprender los fenómenos que ocurren en la naturaleza, respecto del agua en todas sus formas presentes. Esto permitirá avanzar en el tratamiento de problemáticas ambientales relacionadas con dichas propiedades como la eutrofización, la alteración de la estructura de los suelos, las consecuencias de la explotación minera a cielo abierto, etc.

De la misma forma, se pretende profundizar el estudio de las propiedades de los sólidos como su disolución, la transferencia de calor y electricidad, en función de sus estructuras

tridimensionales (redes cristalinas) y su naturaleza. Se sugiere considerar las propiedades características, y poner en tensión los modelos de representación de los estudiantes, promoviendo su crecimiento en función de los nuevos conocimientos adquiridos (difracción de rayos X, teoría de bandas, etc.), para explicarlas.

Se considera importante abordar el tratamiento de los nuevos materiales, tanto la forma en que pueden generarse materiales con propiedades físicas y químicas específicas en función de su composición, como los desarrollos científico-tecnológicos en el campo de la nanoquímica para producir materiales sintéticos a escala molecular.

En este eje, la construcción de los saberes estará íntimamente atravesada por la interrelación constante con los otros campos de conocimientos de las ciencias de la naturaleza, ya que los fenómenos que originan la demanda de estos nuevos aprendizajes son de carácter complejo. Si así no fuera, la construcción de estos saberes sería propedéutica, y sensiblemente alejada de los propósitos de este espacio curricular.

Eje temático: Compuestos orgánicos

La enseñanza de la química orgánica en la escuela secundaria remite a la sistematización de su formulación, nomenclatura y mecanismos de reacción, dejando en muchos casos de lado el tratamiento de los fenómenos cotidianos que se relacionan con dichos compuestos, como por ejemplo:

- El mantenimiento de la salud
- El mejoramiento de la calidad de los nutrientes
- El uso de fármacos en el tratamiento de enfermedades y la prevención de las mismas
- El cuidado y la belleza de la piel

En este eje se propone abordar el tratamiento de las propiedades y estructura de los compuestos orgánicos de importancia a los fines de estos fragmentos de conocimiento seleccionados, a partir de los procesos y fenómenos que se vinculan con la vida y el ambiente.

Se recomienda acotar las representaciones simbólicas a aquellos signos relevantes para la construcción de significados.

Se comenzará con la profundización de las propiedades del átomo de carbono que origina gran cantidad de compuestos de diverso comportamiento químico, relacionando sus propiedades químicas con su estructura. Se sugiere introducir estas consideraciones a partir de grupos de sustancias y mezclas de interés para los estudiantes como por ejemplo, los combustibles para los hidrocarburos, las bebidas alcohólicas y las esencias de frutas para las funciones oxigenadas, entre otros.

Al avanzar en el tratamiento de las macromoléculas, se sugiere partir de una problemática específica, que incluye la idea de metabolismo y regulación, para comprender el carácter sistémico de los procesos químicos que ocurren en los seres vivos. De esta forma se podrá profundizar en la construcción de saberes referidos a estas transformaciones químicas iniciadas en el ciclo básico de la escuela secundaria.

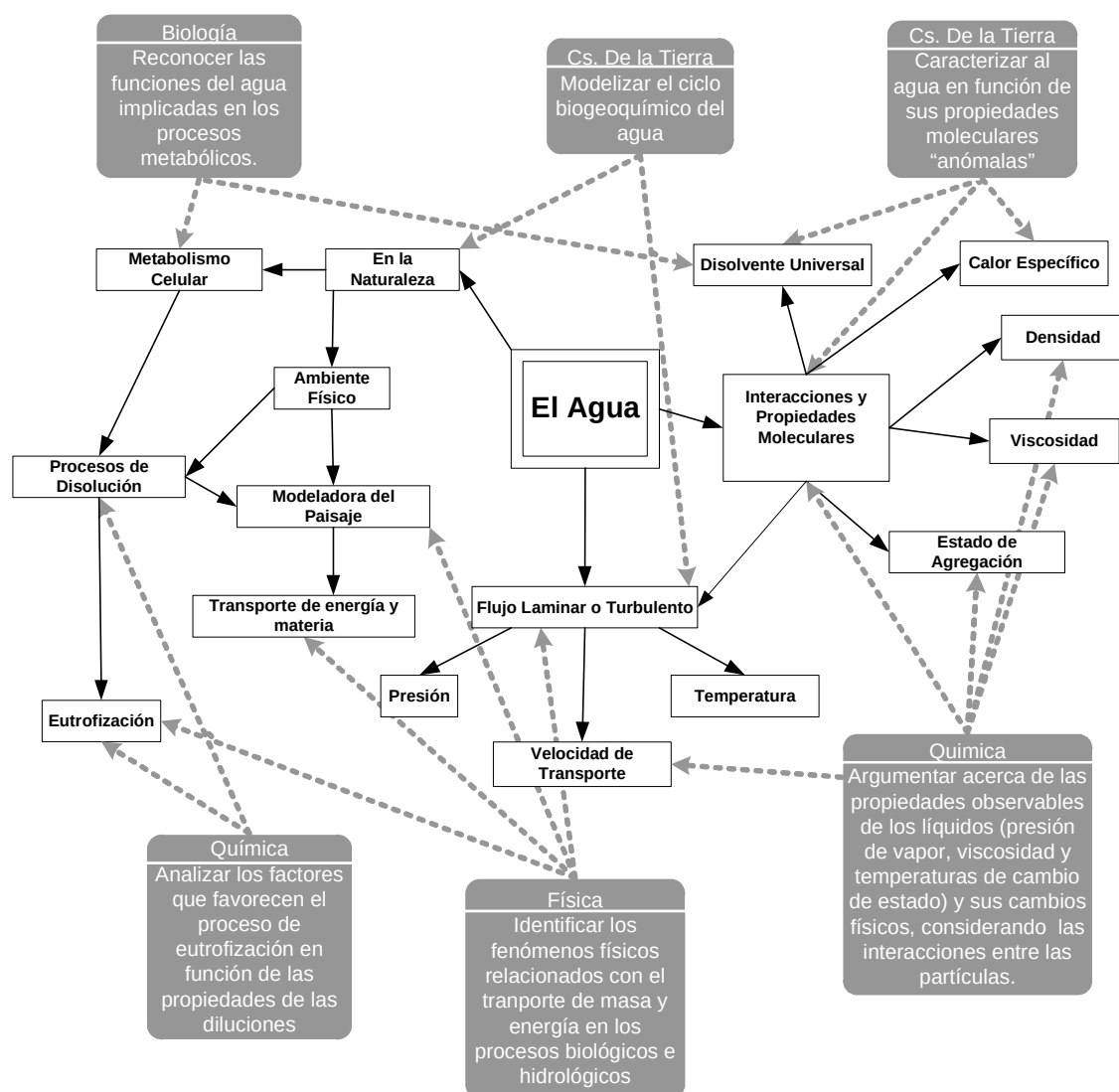
LINEAMIENTOS DE ACREDITACIÓN

La construcción de los saberes propuestos, seleccionados apropiadamente de acuerdo a la realidad escolar y los aprendizajes dados en el ciclo anterior, podrá evidenciarse al:

- Planificar investigaciones, controlando las variables de su comportamiento y obteniendo la información necesaria para la modelización de sus representaciones.
- Aplicar correctamente estrategias de intervención para estudiar las propiedades de los materiales, elaboradas de modo autónomo y considerando la complejidad de los procesos a los que se dirigen.
- Comunicar las ideas construidas, incorporando en el discurso la información en sus dimensiones cuali y cuantitativas obtenidas en las investigaciones y utilizando el lenguaje simbólico apropiado, para informar a diferentes públicos acerca de determinados fenómenos estudiados.
- Evidenciar el dominio conceptual sobre la estructura y propiedades de los materiales, valorando el conocimiento riguroso construido socialmente para la explicación de fenómenos vinculados a éstos.
- Comprender avances tecnológicos en la búsqueda de nuevos materiales que mitiguen los problemas relacionados con el ambiente y la salud, evidenciando los saberes construidos, para actuar como sujetos comprometidos con el devenir de su sociedad.
- Aplicar los fundamentos de la química en la explicación de los fenómenos ambientales relacionados con el uso responsable de los materiales.
- Intervenir fundamentadamente en discusiones ciudadanas simuladas, apreciando su formación en química, para propiciar la elección de un modelo de vida acorde con su ideología.

Orientación Metodológica

Se sugiere el abordaje de los conocimientos propios de cada espacio curricular, evitando avanzar sobre los saberes que se construirán en los otros espacios; para lo cual será necesario trabajar conjuntamente en el diseño de las propuestas didácticas de cada espacio (Biología, Ciencias de la Tierra, Física Ambiental y Química). A modo de ejemplo, a continuación se presenta una red conceptual que aborda la temática del agua; en la que se muestran las interrelaciones entre los contenidos disciplinares y los saberes que se construirán en cada espacio curricular.



Cada equipo de trabajo podrá hallar las interrelaciones que considere apropiadas, de manera que la construcción de los saberes no se solape sino que por el contrario constituya

una propuesta generadora de conocimiento apto para el estudio de problemática complejas como las del ambiente.

5° AÑO

ESPACIO CURRICULAR SÍNTESIS DE LOS SABERES ESTRUCTURANTES DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LAS CIENCIAS NATURALES

FUNDAMENTACIÓN

Alfabetizar científicamente a un ciudadano, requiere construir aquellos saberes que le permitirán transformar su cultura científica de manera que pueda actuar responsablemente. Más aún, si se trata de formar bachilleres con orientación en ciencias de la naturaleza que de decidirse por continuar sus estudios superiores posiblemente se acerquen al conocimiento científico en esta área, la construcción de ideas científicas fundadas en la profundización de los saberes se hace relevante.

Si bien los problemas ambientales incluyen el campo de las ciencias sociales, además de las ciencias de la naturaleza, en este espacio de construcción de saberes específicos se propone centrar el interés en los conocimientos de las ciencias básicas construidos en los espacios disciplinares de 4° año, sus interrelaciones y su metodología de investigación, dejando para el espacio curricular de Proyecto de investigación e inserción comunitaria, la construcción de saberes que incluyan otros campos, como el de las ciencias sociales.

El espacio curricular de síntesis de los saberes estructurantes del campo de las ciencias de la naturaleza, se presenta en un eje organizador: Medioambiente y desarrollo sostenible, en el que se tratará de manera integrada las problemáticas ambientales, construyendo los saberes a partir de los desarrollados en los espacios curriculares de 4° año.

Las ciencias de la naturaleza cumplen un papel central en la descripción y el tratamiento de los problemas ambientales. Desde hace siglos, la mayoría de los problemas ambientales, como la contaminación biológica del agua de consumo, se resolvieron con la aplicación de métodos científicos, teorías y modelos de las ciencias básicas: Biología, Física, Química y Cs. de la Tierra; de ahí su interés en la formación.

Tanto los problemas que genera la explotación de los recursos naturales, las sustancias producidas sintéticamente en la industria o sus productos de desecho como aquellas que mejoran la salud y la calidad de vida permitiendo un incremento de la población, impactan en el ambiente y requieren su estudio. Desde las industrias, en todas sus áreas, a los fenómenos naturales, estas problemáticas se extienden por todo el planeta. En todos los casos las ciencias naturales están presentes y el conocimiento científico que subyace en estos problemas debe ser conocido por los estudiantes para intervenir críticamente.

Se propone abordar el estudio de los procesos derivados de la actividad del hombre que se producen en las distintas “esferas” que componen el planeta, y que se listan a continuación:

Estudio de la geósfera, de la explotación de sus recursos, tanto como las transformaciones que ésta provoca, cuestiones referidas al control de residuos que produce la actividad humana, desde los domiciliarios a los industriales, haciendo hincapié en cómo se pueden diseñar procesos que permiten atender esta problemática.

Respecto de la hidrósfera, se considerarán las reacciones que ocurren en forma natural en el agua así como las que se producen por interacción con el aire, con el suelo y con las formas de vida, incluyendo la comprensión de los procesos de polución que ocurren en ella y cómo remediarlos.

En cuanto a la atmósfera, se estudiarán las causas que producen el adelgazamiento de la capa de ozono debido a la emisión de gases, la contaminación del aire a nivel del suelo, las emisiones habituales, y entre ellas las que pueden producir lluvia ácida y un aumento de la temperatura global.

En el tratamiento de la biósfera se considerarán las consecuencias sobre los seres vivos de la expansión de la población humana, la sobreexplotación, el uso extensivo de sustancias químicas como pesticidas, agroquímicos, entre otros; cómo impactan sobre éstos y sobre el ambiente.

Finalmente, se debería abordar la construcción de saberes relacionados con la química verde⁵, y la Biorremediación⁶. Estos campos al igual que la física ambiental o verde⁷ fomentan la interdisciplina pues incorpora aspectos de ingeniería, química, física, biología, economía y ética; y serán de utilidad para la preparación de los estudiantes en la construcción de los saberes que se desarrollarán en el espacio de proyecto de investigación.

PROPÓSITOS

- Relacionarse con las problemáticas ambientales, explicándolas en sus causas y efectos mediante estrategias propias del pensamiento científico para construir saberes socialmente válidos.
- Desarrollar una visión holística y sistémica de las problemáticas ambientales generadas por el hombre, a partir de los saberes construidos en los espacios curriculares de la orientación en cuarto año, promoviendo la participación ciudadana comprometida.
- Utilizar la mirada de las Ciencias naturales mediante el abordaje de temas ambientales para comprender y modelizar las problemáticas vinculadas a la sostenibilidad.
- Adoptar un enfoque amplio y abierto considerando diferentes puntos de vista sobre los conflictos de interés para abordar las problemáticas ambientales actuales.

⁵ **Química Verde o Ambiental:** el diseño de productos y procesos químicos que reducen o eliminan el uso y la generación de sustancias peligrosas.

⁶ **Biorremediación:** uso de sistemas biológicos para producir rupturas o cambios moleculares de tóxicos, contaminantes y sustancias de importancia ambiental.

⁷ **Física Verde o Ambiental:** aplicación de la física en tecnologías que disminuyen el impacto de las construcciones en el ambiente y en la producción y almacenamiento de la energía.

EJE ORGANIZADOR

Medioambiente y desarrollo sostenible

EJES TEMÁTICOS	Contenidos
Explotación de los recursos	Definición y tipos de recursos. Sobreexplotación y agotamiento de recursos no renovables. Minería. Desertificación. Sustitución de ecosistemas. Monocultivos. Estrategias para un desarrollo sostenible: Consumo responsable, estrategias de las tres RRR, física verde o ambiental Agricultura sustentable
Producción de residuos y contaminación	Definición. Contaminación del agua, aire y suelo. Basurales. Contaminación térmica, visual y radioactiva. Sustancias tóxicas y pesticidas. Sustancias cancerígenas. Metales pesados. Lluvia ácida, CFC y destrucción de la capa de ozono Estrategias para un desarrollo sostenible: química verde, Biorremediación, estrategias de las Tres RRR Tratamiento de residuos. Control biológico
Destrucción de Ecosistemas	Empobrecimiento del ecosistema. Alteración de cadenas tróficas y biotopos. Degradación del suelo Estrategias para un desarrollo sostenible: Química verde, biotecnología ambiental. Conservacionismo y áreas protegidas

SÍNTESIS EXPLICATIVA

Para comprender los temas seleccionados en el eje medio ambiente y desarrollo sostenible necesitamos considerar el ambiente como la conjugación de componentes biológicos, físicos, químicos, y socioculturales que interactúan y se modifican entre sí. En otras palabras, el AMBIENTE constituye un todo integrado, cuyos elementos se combinan interdependientemente formando una unidad indisoluble que comprende el concepto de sistema.

Por otra parte, la Educación Ambiental es un proceso permanente en el que los individuos toman conciencia del medio que los rodea y adquieren los conocimientos, los valores, las competencias y la voluntad para actuar individual y colectivamente en la resolución de los problemas actuales y futuros del ambiente.

Dada la dimensión interdisciplinaria de la problemática ambiental, intentaremos acercarnos a ella desde una perspectiva holística que posibilite la construcción de un nuevo marco interpretativo para conocer, caracterizar, dimensionar y evaluar los problemas, partiendo de las relaciones sistémicas entre los procesos biofísicos y culturales.

En este contexto, la educación ambiental promueve un aprendizaje innovador, donde la participación ciudadana juega un rol importante, tanto en la comprensión de los problemas ambientales como en sus soluciones.

Resulta obvio que las respuestas a la actual crisis ambiental no pueden ser solamente tecnológicas. El desafío que enfrentamos supone un reto a los valores de la sociedad contemporánea estimulando cambios de conducta y, fundamentalmente, requiriendo el compromiso y la participación de cada uno de nosotros.

Educar ambientalmente implica no sólo enseñar sobre los procesos físicos, biológicos y sociales del ambiente, sino también integrar estos conocimientos en una visión dinámica del ambiente y su estructura sistémica.

Podemos decir que la educación ambiental es, además de medio educativo, contenidos a estudiar o recursos didácticos, una entidad suficiente como para constituirse en finalidad y objeto de la educación (Martínez Huerta, 2007).

LINEAMIENTOS DE ACREDITACIÓN

- Explicar los efectos del desarrollo humano sobre su entorno, evidenciando los modelos de representación contruidos, para iniciar la construcción de nuevas referencias éticas de respeto al ambiente.
- Evidenciar su alfabetización científica a partir de argumentaciones científicas coherentes con la postura ideológica que sostiene, para adoptar un enfoque amplio y abierto frente a los problemas del ambiente.
- Comunicar los saberes contruidos utilizando el lenguaje simbólico apropiado, para participar activamente en discusiones ciudadanas.

ESPACIO CURRICULAR DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN E INSERCIÓN COMUNITARIA

FUNDAMENTACIÓN

Para el tratamiento de las temáticas específicas del medioambiente, se definirán nodos interdisciplinarios con el propósito de orientar el estudio de los problemas ambientales complejos.

En este espacio curricular se pretende el tratamiento interdisciplinar de aquellas problemáticas relevantes para la comunidad educativa, basada en una buena construcción teórica de saberes básicos y una metodología de investigación que promueva el diálogo de saberes de distintos campos de conocimiento, incluyendo el campo de las ciencias sociales.

Hacer interdisciplina en la escuela requiere asumir que no puede suponerse que esto surgirá naturalmente sino que es necesario construir la estrategia de investigación a partir de algunas condiciones, como por ejemplo, que las problemáticas a investigar demanden este tipo de tratamiento, que el interés y la motivación de los estudiantes por hacerlo se haga evidente, que las acciones estén correctamente orientada, entre otras.

La construcción de saberes interdisciplinarios se entiende como la producción de un discurso

que incluya los aspectos metodológicos o de contenido de las disciplinas previas, sin repetirlos en su estado original. Es decir, se trata de producir algo nuevo, que no estaba previamente en esas disciplinas; si no, se trataría de una simple repetición de enseñanzas y aprendizajes ya ocurridos.

Se trata de construir saberes que no existen, y para ello es necesario armonizar discursos propios de las disciplinas científicas que inicialmente se conciben ajenos unos de otros, que se suponen con organizaciones lógicas y metodologías de estudio propias, para que a partir de allí se puedan generar nuevas ideas con otras interrelaciones.

Para que el proyecto de investigación evidencie esta concepción de diálogo de saberes, es necesario enunciar propósitos específicos que recuperen los fragmentos de saber contruidos previamente de las ciencias de la naturaleza. A tal efecto, simultáneamente coexiste un espacio de síntesis de conocimientos de este campo en el que se trabajan integradamente aquellos saberes de las ciencias básicas conceptualizados en los espacios curriculares de cuarto año de la orientación, a saber: Biología, Física, Química y Ciencias de la Tierra.

En ese espacio de proyecto, se centra la acción en la construcción del sujeto interdisciplinario, es decir, en las relaciones interpersonales necesarias para que el sujeto poseedor del saber disciplinar pueda interactuar con otros sujetos en la construcción del discurso interdisciplinar. El saber interdisciplinar no sería propio del sujeto sino que emergería de la síntesis del grupo de sujetos.

En el Diseño Curricular del Ciclo Básico, en el espacio de Talleres interdisciplinarios, se ha mencionado que: *“La práctica de la interdisciplinariedad exige del docente un saber que no debe reducirse al conocimiento académico y formal de una disciplina concreta. El nuevo saber profesional debe organizarse en esquemas de conocimientos teórico -prácticos de carácter integrador, debe orientar y dirigir conscientemente la conducta del estudiante, pero adaptándose al contexto escolar sin inhibir la espontaneidad y la naturalidad imprescindible de los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto conlleva a un saber profesional evolutivo y dinámico, a un proceso de actualización permanente, superando el tradicionalismo y la rutina. Así, el profesor se convierte en investigador de la acción que se realiza en el aula, tanto la de los alumnos como la propia. Como investigador formulará hipótesis de trabajo que le permitirán variar su estrategia según los resultados obtenidos, ajustando el proceso de enseñanza - aprendizaje al desenvolvimiento del grupo”*.⁸ Esto supone la construcción de saberes pedagógicos que facilitarán la interdisciplina en el espacio de Proyecto de investigación.

En cuanto a la delimitación del objeto de estudio interdisciplinar, es decir, del problema a investigar, D. Schön (1998) señala que “en sí mismo, el ‘problema’ de la ‘definición del problema’ involucra dimensiones del conocimiento que no se refieren con exclusividad al conocimiento racional y técnico. Si quieren llegar a tener un problema bien definido que

⁸ Ministerio de Educación, Provincia de Río Negro. Consejo Provincial de Educación, Resolución 235/08. Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina. Pág. 486.

encaje con las teorías y técnicas que mejor conocen, deben *construirlo* a partir de los materiales de una situación que, (...) cabe definir como problemática.”⁹

Definir qué es un problema es una tarea ardua y abierta. Provoca múltiples debates y la mayoría de las veces incluye contradicciones. El objeto de estudio que se construye para la enseñanza, al contrario de otros tipos de discursos sobre la realidad, se caracteriza por su cualidad parlante; es decir, habla, dice de sí. Es un objeto atravesado por el lenguaje y la significación. Es, a la vez, un objeto velado, opaco, al cual hay que llegar por vías del esfuerzo comprensivo. Nunca se termina de conocerlo en su totalidad; está sometido a las apropiaciones que hagan de él los diversos sujetos. Por eso se dice que el acto de conocer resulta una tarea siempre inconclusa.¹⁰ Es por eso, que el espacio de proyecto de investigación requiere definir claramente la problemática que se investigará, considerando que la construcción de los saberes interdisciplinarios que devenga de su tratamiento, se fundamentará a partir de los saberes sintetizados en otros espacios de formación, con referencia cierta a dichas construcciones.

PROPÓSITOS

En este marco, los propósitos a considerar, incluyen:

- Generar nuevas referencias éticas de respeto al entorno y un sentimiento de responsabilidad compartida sobre su estado, desde lo local a lo global, mediante la investigación de problemáticas específicas, para integrarse en la acción cotidiana como ciudadanos.
- Adoptar un enfoque amplio y abierto para abordar las situaciones y los problemas del ambiente, considerando los diferentes puntos de vista sobre los conflictos y sopesando los diversos factores que influyen en ellos, para incorporar los cambios que sean necesarios.
- Propiciar la comprensión adecuada de las principales cuestiones socio-ambientales y formarse opiniones fundadas, mediante el acceso a la información a la vez comprensible y rigurosa, que cuestione de forma constructiva, los hábitos y estructuras vigentes.
- Favorecer la construcción de saberes a través de acciones orientadas a solucionar problemas concretos, revisando los cauces de participación que actualmente ofrecen las normativas vigentes, en los procesos de toma de decisiones y en la realización de actuaciones positivas.
- Generar actitudes tendientes a la coordinación y la cooperación entre los agentes sociales, en el sentido de garantizar la comunicación fluida, aumentando el aprovechamiento de los recursos disponibles y buscando el máximo apoyo a los esfuerzos realizados.
- Manifestar una actitud proactiva frente a los problemas ambientales y el desarrollo humano, considerando sus repercusiones a corto, mediano y largo plazo, tanto para su comunidad como para el conjunto de la humanidad y el planeta.

⁹ Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós.

¹⁰ Ministerio de Educación, Provincia de Río Negro. Consejo Provincial de Educación. Clase 4 - “La interdisciplina en el Diseño Curricular: la definición del objeto de estudio interdisciplinar y el tratamiento del problema”, Capacitación Escuelas de Transformación, 2010.

NODOS INTERDISCIPLINARES

Se propone trabajar en el estudio de soluciones y alternativas tecnológicas que generen la disminución del impacto y/o la remediación del ambiente, promoviendo un desarrollo sostenible a partir de los nodos interdisciplinarios detallados más abajo.

Esto deberá, además, propiciar en los estudiantes el uso de herramientas que permitan un planeamiento estratégico del territorio y su eventual posterior ordenamiento.

- Historia del impacto del hombre en su ambiente
- La contaminación del aire y el agua y sus efectos
- Las técnicas de conservación de los alimentos y salud
- La contaminación y degradación del suelo y sus efectos
- La producción de energía y contaminación térmica
- El uso de la radiación ionizante y sus efectos
- La contaminación sonora y su relación con la salud
- El crecimiento de la población humana y sus efectos
- El impacto de la actividad humana en el ambiente: erosión, sobreexplotación, explotación minera, explotación agropecuaria, urbanización, carreteras, desechos, contaminación visual, pérdida de biodiversidad y el conservacionismo.

SÍNTESIS EXPLICATIVA

El crecimiento de la población ha cambiado el paisaje del entorno donde la sociedad se desenvuelve, en muchos casos en forma drástica. Este cambio ha generado desequilibrios ambientales que atentan contra los ecosistemas y las comunidades humanas ya que éstas demandan cada vez más bienes y servicios a costa de la pérdida de productividad de los ecosistemas. Los seres humanos hemos formado paisajes de acuerdo a nuestras necesidades socioeconómicas modificando así los ecosistemas y paisajes rurales como consecuencia del aprovechamiento de los recursos naturales.

Los cambios realizados sobre los ecosistemas naturales dio como resultado una reducción de la complejidad de éstos dirigidos a la obtención de pocos productos, es decir, hacia la “monofunción” en contraposición a los servicios múltiples que pueden ofrecer los ecosistemas. El manejo de los ecosistemas puede ser visualizado con una filosofía de gestión que contemple tanto la protección de los hábitats naturales como el ambiente para las actividades humanas productivas. Adicionalmente la planificación del territorio es considerada una parte básica del manejo de los ecosistemas. La estrecha relación entre territorio y uso del suelo necesita incluir políticas de planificación para su desarrollo armónico.

La Ordenación del Territorio conceptualmente implica una metodología planificada de abordaje y prevención de problemas relacionados con desequilibrios territoriales, la ocupación y uso desordenado del territorio y las externalidades que provoca el desarrollo ligado al crecimiento económico.

La ordenación y planificación territorial no es una actividad sencilla y simple, ya que se basa sobre el tratamiento de áreas que presentan características diferentes en términos ecológicos, económicos y sociales con componentes complejos que interactúan y se interrelacionan.

Los interrogantes principales que deben considerarse para abordar el proceso de ordenación son:

- ¿Qué se ha de ordenar?
- ¿Para qué se ha de ordenar?
- ¿Cómo se ha de ordenar?

En este marco, la Ordenación del Territorio se presenta como la transferencia sobre el espacio de las políticas en todas sus facetas: social, ambiental, cultural y económica las que implican definiciones de los usos y aprovechamientos del Territorio.

Esta ordenación contiene diferentes etapas y procesos dinámicos sobre los cuales pueden considerarse diferentes metodologías, pero que básicamente contienen tres momentos de interés en su proceso de gestión: el Análisis y Diagnóstico Territorial, abordando y definiendo la realidad de la región; la Planificación Territorial, que propone la adecuación de las actividades conforme la capacidad del territorio y objetivos definidos; y la Gestión Territorial, donde se ejecutan y aplican las propuestas resultantes.

La ordenación territorial se presenta finalmente como un instrumento en la gestión de los recursos naturales si se quiere equilibrar los usos del territorio en función de su capacidad, prevenir los impactos negativos y revertir los procesos de degradación actuales. Por ello se plantea la necesidad de planificar la utilización de los recursos naturales en el marco de los objetivos que contempla el desarrollo sostenible satisfaciendo necesidades presentes y teniendo en cuenta las oportunidades ofrecidas hacia futuras generaciones.

Finalmente, como todo sistema, el territorial requiere de elementos de regulación que deben ser cubiertos por el sistema de planificación y gestión, los cuales están insertos en el proceso de ordenación territorial.

LINEAMIENTOS DE ACREDITACIÓN

- Comunicar las ideas construidas, incorporando en el discurso la información en sus dimensiones cuali y cuantitativas obtenidas en las investigaciones, utilizando el lenguaje simbólico apropiado, para informar a diferentes públicos acerca de determinados fenómenos estudiados.
- Evidenciar el dominio conceptual sobre los saberes científicos desarrollados, valorando el conocimiento riguroso construido socialmente para la explicación de fenómenos naturales.
- Reconocer la presencia de los fenómenos naturales en el entorno, comprendiendo algunas de las múltiples situaciones que pueden interpretarse a partir de los modelos construidos, para actuar como sujetos comprometidamente con el devenir de su sociedad.
- Aplicar los fundamentos de las leyes y teorías en la explicación de fenómenos ambientales, fortaleciendo su compromiso ciudadano en la construcción de un futuro sostenible.
- Valorar la formación en Ciencias Naturales, mediante el reconocimiento de las posibilidades de intervención ciudadana fundamentada, propiciando la elección de un modelo de vida acorde con su ideología.

- Manifestar una postura proactiva frente a los problemas del ambiente y del desarrollo en su globalidad, teniendo en cuenta las repercusiones a corto, medio y largo plazo tanto para la comunidad como para el conjunto de la humanidad y nuestro planeta.

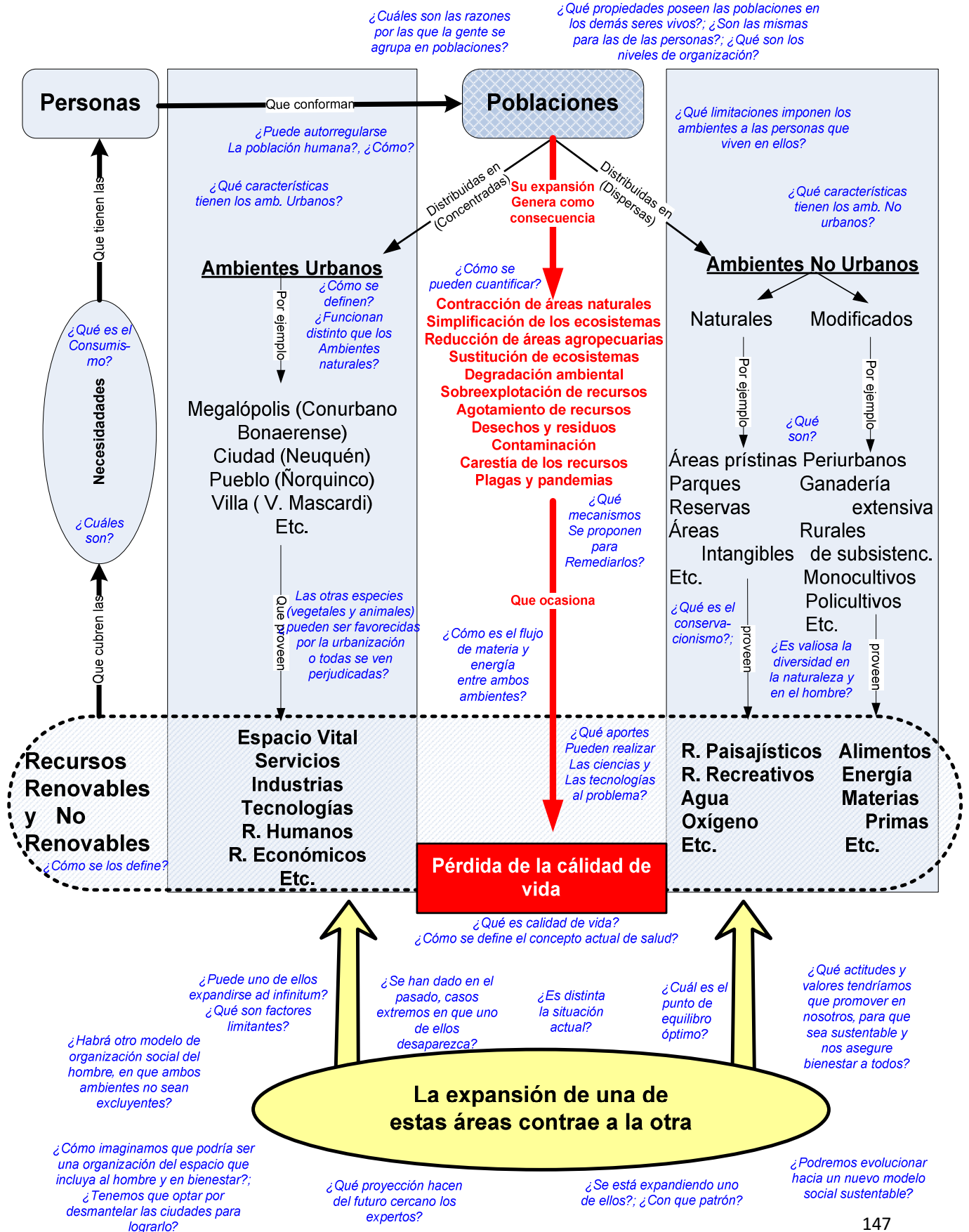
Orientación metodológica

A continuación se presenta una red conceptual en la que se muestran algunas de las posibles interrelaciones existentes en el tratamiento de los problemas complejos vinculados al medioambiente, y factibles de ser abordados en este espacio curricular.

El hombre en el siglo XXI y el planeta tierra

Una visión sistémica de la cuestión

(En cursiva: posibles temas de indagación que permitan, en su conjunto, una concepción integrada de la temática)



Finalmente, como parte de la orientación metodológica, se sugiere considerar para los **espacios de 5° año de la Formación Orientada**, la estrategia de casos simulados para el tratamiento de problemáticas ambientales que implican el desarrollo de saberes que incluyen los valores en su construcción.

LOS CASOS SIMULADOS

La participación ciudadana puede adoptar diversas formas. La enseñanza de las ciencias hace referencia a ella cuando propone construir saberes como una nueva forma de pensar, sentir y actuar en el mundo. La toma de posturas de los ciudadanos ante un hecho determinado o los momentos electorales, son algunos de los sucesos de la vida democrática que requieren elegir y participar.

También se toma partido cuando, sin que haya una convocatoria institucional, los ciudadanos manifiestan públicamente su opinión ante problemas políticos, sociales o ambientales que consideran importantes. En todo caso, tomar partido significa reducir la complejidad de los problemas, expresar como disyuntivas cerradas cuestiones que pueden estén llenas de matices. Reducir, en suma, la participación a la expresión de la voluntad ciudadana en un momento concreto expresándola de un modo rotundo y comprometido con una opción que, seguramente por ello, tiende a acentuar sus diferencias con las otras posibles, para hacer más clara la elección. (OEI, 2009)

Un ciudadano toma parte cotidianamente cuando decide que debe expresarse y ser escuchado, y sabe que la discrepancia es la esencia de la vida social y que el consenso, o la negociación cuando aquél no es posible, son alternativas mejores que la tensión y la imposición.

Es entonces que se hace necesario aprender a participar, a decidir, a tomar parte en las decisiones y a conformar nuestras propias y genuinas alternativas, no simplemente elegir entre ajenas. Esto requiere el desarrollo de habilidades que deben ser enseñadas y le dan sentido a la alfabetización científica y tecnológica, y a la construcción de la cultura científica.

La escuela secundaria tiene como finalidad la formación de ciudadanos comprometidos y, es en las instituciones educativas donde estos ciudadanos se irán formando en la necesidad cotidiana de participar en las decisiones que tienen que ver con el desarrollo de la ciencia y la tecnología *desde los niveles macro (por ejemplo, en la orientación y control democrático de las prioridades en la investigación y el desarrollo tecnológico) hasta los niveles micro (por ejemplo, en las controversias sobre casos cercanos relacionados con la ciencia o la tecnología o en las decisiones cotidianas que los ciudadanos toman como consumidores).* (OEI, 2009)

Educar para la participación en ciencia y tecnología supone poner a disposición de todos los ciudadanos los conocimientos en ciencia y tecnología necesarios para una participación responsable en las decisiones que afectan a todos.

El aula se hace entonces un verdadero espacio para ensayar e investigar la participación democrática. Así como se consideran relevantes en la enseñanza de las ciencias naturales la indagación, la metodología de investigación escolar y el taller (pues suceden procesos en

los que se desarrolla el pensamiento científico mientras se construyen saberes), para el aprendizaje de las relaciones entre la ciencia, la tecnología, la sociedad, el ambiente y los valores, resulta indispensable que en el aula se reproduzcan o simulen situaciones reales en las que se observen controversias sobre cuestiones científicas y tecnológicas, en las que intervengan diversos actores con intereses y valores en contraposición.

Esta estrategia de enseñanza y aprendizaje se hace difícil si se tratan problemáticas del pasado, ya resueltas. La alternativa parece ser el tratamiento en el aula de controversias que se estén dando en la realidad en ese mismo momento, sin perder de vista que lo esencial será aprender a negociar y consensuar considerando los saberes construidos.

Así como en un laboratorio científico se simula la realidad, creando condiciones de estudios que las hacen más manejables en relación con los propósitos de la investigación, en la simulación de controversias en torno a problemas sociales relacionados con el desarrollo de la ciencia y la tecnología se facilita la participación en el debate y los casos se hacen más tratables, y se crean redes de actores sociales equilibradas en las que todos tengan posibilidades de exponer y defender sus puntos de vista. Estas controversias simuladas, inspiradas en la realidad, propician cambios en ella. Se trata de crear en el aula, como si se tratara de un laboratorio de participación social, las condiciones en las que sea posible aprender a ensayar fórmulas de participación social con el fin de aprender a discutir, a disentir, a razonar, a argumentar, a confrontar, a negociar, a consensuar y a decidir sobre los complejos temas de ciencia y tecnología que afectan a la realidad del presente y el futuro.

La estrategia consiste en simulación de controversias públicas relacionadas con problemáticas del ambiente. Se inicia con una noticia ficticia pero completamente verosímil y se plantea una controversia supuesta en la que intervienen varios actores sociales con ideas, opiniones o intereses diversos. Científicos, ingenieros, empresas, ONGs, juntas vecinales, agrupaciones políticas, colegios de profesionales, ciudadanos afectados, etc. son el tipo de colectivos que constituirán la red de actores que aparecen en cada uno de los casos simulados de CTSA y V para su uso educativo y para los que se garantizará un adecuado equilibrio de posturas y argumentos con el propósito de que no se cierre el debate antes de haberse iniciado. Existe también la figura del mediador, que velará por que el debate sea genuino y democrático.

La secuencia de actividades en el desarrollo de casos simulados en el aula, puede reseñarse:

- 1- Lectura de la noticia ficticia y de algunos de los documentos (ficticios y reales) con los que se articula el caso.
- 2- Adjudicación de los papeles de los actores sociales entre diferentes equipos de alumnos
- 3- Documentación e investigación para preparar argumentos en favor de sus posiciones.
- 4- Informes escritos elaborados por cada equipo,
- 5- Defensa pública de las posiciones, debate entre todos los actores de la controversia, moderado por el equipo que juega el papel de mediador y que, además, tendrá que tomar la decisión final sobre el asunto en función de las informaciones y los argumentos que se han presentado y discutido.

- 6- Diálogo abierto en el aula para analizar la decisión tomada y los argumentos que han aparecido en la controversia.

Los materiales que se requieren para esta estrategia son:

- 1- Una noticia, ficticia pero verosímil, que se presenta a los alumnos en el formato de un diario.
- 2- Un cuestionario inicial y final, para conocer las ideas previas de los alumnos sobre las cuestiones objeto de trabajo y para contrastar con las representaciones al final del mismo.
- 3- Fichas con orientación para la búsqueda de información, para cada uno de los grupos que participan en la controversia.
- 4- Documentos ficticios elaborados especialmente para apoyar los argumentos de los actores, relacionando el conocimiento específico del área que el caso trata con la polémica concreta que el caso plantea en forma simulada.
- 5- Documentos seleccionados, por su pertinencia y claridad, entre la información científica relevante del campo en el que la polémica se sitúa.
- 6- Materiales didácticos complementarios (guías didácticas para el alumno, pautas para la elaboración de los informes y para la preparación de las exposiciones, fichas de organización y evaluación del trabajo en equipo, etc.)

Dadas las características de esta estrategia de enseñanza y aprendizaje, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, encuentran en ella una óptima posibilidad para su realización.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL DE LA ORIENTACIÓN

ACOSTA MARTA ET AL (2003) **Los microorganismos: de la biología a la Biotecnología**
Sima Editora Córdoba

AMERICAN CHEMICAL SOCIETY (1998); **QuimCom: química en la comunidad**; Addison-Wesley Iberoamericana; Buenos Aires.

ATTENBOROUGH, D. y otros (1990). **El Planeta Vivo**. Ed. Plaza & Janés. Barcelona.

BAIRD, COLIN; (2001) **Química ambiental**. Ed. Reverté, España.

BENNETT, P.P.; HUMPHRIES, D.A. (1978). **Introducción a la Ecología de Campo**. Ed. Blume. Madrid.

BLACKWOOD, O., y otros, (1980), “ **Física General**”, ed. CECSA, México

BOLIVAR RAYO, J.P., (2000), “**Física ambiental: Física de radiaciones y acústica ambiental**” vol. I, Ed. Dpto. de Física Aplicada, Univ. Huelva. España.

BORNEMISZA, E. (1982); **Introducción a la química de suelos**; Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos, Programa Regional de Desarrollo Científico y Tecnológico, Washington, D.C.

CAAMAÑO A., MARTINS I, (2001)“ **Repensar los modelos de innovación curricular , investigación didáctica y formación del profesorado para mejorar la enseñanza de las ciencias en las aulas desde una perspectiva CTS**”, vol2,pp31-38

CAMILLONI, I., VERA, C., (2007), “**El aire y el agua en nuestro Planeta**”, ed. Eudeba, Buenos Aires.

CAMPANERG G., DE LONGHI A., (2007), “**La argumentación en Educación Ambiental. Una estrategia didáctica para la escuela media**”, Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 6, Nº 2, 442-456

CÁRDENAS y otros, **Aprender química para un futuro sostenible**. Aspectos CTSA en la química de 2º de bachillerato utilizando las TIC. Grupo Lentiscal de Didáctica de la Física y Química, <http://www.oei.es/decada/>

CARRIQUIRIBORDE, LUIS (1999); **Alertas ambientales en Argentina y en el mundo**; Enfoques en educación, La Llave; Buenos Aires.

CASAL, J., (2006), “**Las Plantas, entre el suelo y el cielo**”, ed. Eudeba, Buenos Aires.

CHAMIZO J.A., GARCÍA A. (Cordinadores) (2010).**Modelos y modelaje en la enseñanza de las ciencias naturales**,Facultad de Química-UNAM, México,

CHAMIZO, JOSÉ ANTONIO (1992). **Hacia una pedagogía de la naturaleza la química y nuestro medio ambiente**. Revista Educación Química N°3 Vol 3.

CICERONE, D., y otros, (2007), “**Contaminación y medio ambiente**”, ed. Eudeba, Buenos Aires

CLIFFORD, NICK (1998); **La tierra**; Edit. Puerto de Palos; Buenos Aires.

CROMER, A., (1998) “**Física para las ciencias de la vida.**”, ed. Reverté , España

DAJOZ, R. (1979); **Tratado de ecología**; Ediciones mundi-prensa; Madrid.

DURÁN, DIANA (2004); **Educación geográfica: cambios y continuidades**; Lugar, Buenos Aires.

DURÁN, DIANA (2008); **100 ideas para la práctica de la educación ambiental**; Troquel; Buenos Aires.

ECHARRI, LUIS (1998). **Ciencias de la tierra y del medio ambiente**; Editorial Teide S.A., Barcelona.

EDITORIAL SOL 90 (2006). **Atlas visual de la ciencia. Clima**. Barcelona- Buenos Aires.

EDITORIAL SOL 90 (2006). **Atlas visual de la ciencia. Medio Ambiente**. Barcelona- Buenos Aires.

EDITORIAL SOL 90 (2006). **Atlas visual de la ciencia. Rocas y minerales**. Barcelona- Buenos Aires.

EDITORIAL SOL 90 (2006). **Atlas visual de la ciencia. Universo**. Barcelona- Buenos Aires.

FATTORELLI, S., CASALE, R., BORGA M., DA ROS, D.(1999) “**Integración de técnicas radar y sensores remotos para la estimación de lluvias en aplicaciones hidrológicas y**

mitigación de riesgos de inundación la contribución europea: perspectivas y expectativas", Comisión europea Dirección General XII Ciencia, Investigación y Desarrollo, Bruselas, Bélgica

FOSTER, P.W. (1975); **Introducción a la ciencia ambiental**. Serie de enseñanza programada "El Ateneo"; Editorial El Ateneo; Buenos Aires.

FOUREZ GÉRARD (1997) **Alfabetización científica y Tecnológica Acerca de las finalidades de la enseñanza de las Ciencias** Ediciones Colihue SRL Bs As.

FRANZIER, W.C. (1985) **Microbiología de los alimentos**. Ed. Acribia Barcelona

FRIONI LILIAN (1999) **Procesos microbianos** Tomo I y II UNRC Córdoba

GALAGOVSKY, L. (2007). *Enseñar Química Vs. Aprender Química: Una ecuación que no está balanceada*, Química Viva, mayo, año/vol. 6, número especial: suplemento educativo, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

GARRITZ, A. (2010) **La enseñanza de la química para la sociedad del siglo XXI, caracterizada por la incertidumbre**. Editorial. Revista Educación Química, **21**(1), 2-15,. © Universidad Nacional Autónoma de México, ISSN 0187-893-X

GARRITZ, A. (2009) **Química verde y reducción de riesgos**. Editorial. Revista Educación Química, Octubre de 2009.

GIANCOLI, D., (2002), **"Física para universitarios"**, vol1, Ed. Prentice Hall, México.

GIL PÉREZ, D., VILCHES, A., (2005), **"Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Algunas ideas para elaborar una estrategia global"**. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, Vol. 2, Nº 1, pp. 91-100.

GIL S., E. RODRÍGUEZ, (2001), **Física Re-Creativa. Experimentos de física usando nuevas tecnologías**, ed. Prentice Hall. México

GIL, D; MACEDO, B, MARTÍNEZ –TORREGROSA, J., SIFREDO, C., VALDÉS, P. Y VILCHES a. (Eds)(2005). **¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años**. Santiago. OREALC/UNESCO.

GÓMEZ CRESPO, MIGUEL ÁNGEL. (1996). **Ideas y dificultades en el aprendizaje de la química**. [Versión electrónica]. Revista Alambique No. 7.

GÓMEZ OREA D.(1994). **Ordenación del Territorio, Una aproximación desde el medio físico**. Instituto Tecnológico Geominero de España. Ed. Agrícola Española, S.A. 238 p.

GÓMEZ OREA, D. (1978) **El Medio Físico y la Planificación**. Cuadernos del C.I.F.C.A Madrid. 300 p.

GORDILLO, M. y OSORIO, C. (2003) **"Educar para participar en ciencia y tecnología un proyecto para la difusión de la Cultura Científica"**. Madrid. Revista Iberoamericana de Educación. Nº32, pp. 165-210

GORE, A. (2007). **Una verdad incómoda. La crisis planetaria del calentamiento global y cómo afrontarla**. Barcelona: Gedisa.

HARDY, RALPH y otros (1983); **El libro del clima**; Ediciones Orbis S.A.; Buenos Aires.

- JESSOP, N. M. (1975); **Biosfera**; Editorial Omega; Barcelona.
- KELLER, E. Y BLODGETT, R. (2007); **Riesgos naturales**; Ed. Prentice Hall; Madrid.
- KELLER, EDWARD A.; BLODGETT, ROBERT H. (2004); **Riesgos naturales: procesos de la Tierra como riesgos, desastres y catástrofes**; Pearson Educación, Madrid.
- KOSS A. IUSEM N. (1998) **Biología y Biotecnología** El ateneo; Buenos Aires.
- LEGGETT, JEREMY (1994); **El aire contaminado**; Edit. Sigmar, Buenos Aires.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ , F., y otros, (2004), “**Educación ambiental, propuesta para trabajar en la escuela**”, Ed. Graó, Barcelona
- LOVELOCK J. (1985); **Gaia, una nueva visión de la vida sobre la Tierra**; Ediciones Orbis.
- LOVELOCK J., MARGULIS LYNN, ATLAN H., VARELA F, MATURANA H. y otros. (1989); **Gaia: Implicaciones de la nueva biología**. Editorial Kairós.
- LUGO, ARIEL E. Y MORRIS, GREGORY L. (1982); **Los sistemas ecológicos y la humanidad**; Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos, Programa Regional de Desarrollo Científico y Tecnológico, Washington, D.C.
- MADIGAN M. MARTINKO J. PARKER BROCK (2004) **Biología de los microorganismos**. Pearson Prentice Hall Madrid.
- MALAJOVICH MARÍA A. (2007). **Biotecnología**.1ª edición Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires
- MANAHAN, STANLEY. (2007) **Introducción a la química ambiental**. Editorial Reverté-UNAM, México.
- MARCHESE, GRACIELA S.; NOVOA, LUIS ALBERTO (2005) **Educación ambiental en las plazas: propuestas para trabajar en un entorno cercano**; Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- MARGALEF, RAMÓN (1998); **Ecología**; Editorial Omega; Barcelona.
- MARTÍNEZ HUERTA, JOSÉ FÉLIX. (2007). **Fundamentos de la Educación Ambiental**. Consultado en octubre 2010, en: <http://www.unescoeh.org/ext/manual/html/fundamentos.html>.
- MILLER, AUSTIN A. (1975); **Climatología**; Cuarta Edición; Ediciones Omega; Barcelona.
- MINISTERIO DE LA PROVINCIA DE RIO NEGRO, (2010), “**Diseño curricular ciclo Básico**”, provincia de Río Negro.
- MONTAGUT, PILAR; NIETO, ELIZABETH Y SANSÓN, CARMEN. (2006). **Química verde y microescala: por un futuro mejor** Alambique. [Versión electrónica]. Revista Alambique 47
- ODUM; EUGENE P. Y BARRETT, GARY W. (2006); **Fundamentos de ecología**; 5ª Edición; Editorial Omega; Barcelona.
- OREALC/UNESCO (2005) **¿Cómo promover el interés por la cultura Científica?** Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años..

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA AGRICULTURA Y LA ALIMENTACIÓN. (1999), **“Proyecto para la información sobre Tierras Agrícolas y aguas para un Desarrollo Agrícola Sostenible”**, *Sistema para el seguimiento y análisis de tierras mediante Teledetección*. Universidad Pontificia Católica de Chile

OYAMA, KEN (2002). **Ciencias**, 67. Consultado en octubre 2010 en: http://www.alumno.unam.mx/algo_leer/Articulo22.pdf

PARRANDO GAYO, J.L., y otros, (2006), **“Acústica ambiental”**, Ed. Ediuro, Univ.de Oviedo, España.

PATÍÑO CASTRO, A., (2000), **“Los contenidos de enseñanza de la Física General en la enseñanza universitaria y los imperativos de la época actual”**. La Habana. Cuba.

PEDROSA, M. A.; MARTINS, I. P. (2001). **La Integración de CTS en el Sistema Educativo Portugués**. En P. Membiela (Ed.), *La Enseñanza de las Ciencias desde la Perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad: Una aproximación a la formación científica para la ciudadanía* (pp. 107-119).

PERINCIOLI DE RAMPA, H.; CAÍNO, ELVIRA TERESA; PUSO DE SÁNCHEZ, ALICIA; (1987); **El espacio geográfico: paisaje natural- paisaje cultural**; A-Z editora; Buenos Aires.

POZO J. I.; GÓMEZ-CRESPO, M. A. (2001). **Aprender y Enseñar Ciencia – del conocimiento cotidiano al conocimiento científico** (3 Ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.

PRIOTTO, GUILLERMO (compilador) (2005); **Educación ambiental para el desarrollo sustentable: aportes y apuntes del Primer Congreso de Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable de la República Argentina**; Ctera; Buenos Aires.

PURVES ET AL. (2005) **Vida, la ciencia de la Biología**. Editorial Médica Panamericana. Buenos Aires Argentina.

RODRÍGUEZ, M.C.; DADON, J.R.; BUSCH, M. ; AMBAS, A. (2006); **Contaminación y ambiente: de eso no se habla...**; Ediciones del Aula Taller; Buenos Aires.

RONALD ATLAS, RICHARD BARTHA.(2002) **Ecología microbiana y Microbiología ambiental**. Ed Parson Printece Hall Madrid

SEGURA RUEDA, AMPARO (1991); **Qué es el universo y la tierra?**; Colección ¿Qué es? Ciencias Naturales; Ediciones Granada, Madrid.

SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. (Belgrado, 13 - 22 de octubre de 1975). Consultado en Noviembre de 2010 en: <http://www.imarcano.com/educa/docs/belgrado.html>

SERWAY, FAUGHN., (2005), **“Fundamentos de Física”**, vol.2, Ed. Thomson, México

SERWAY. (1997), **“Física Tomo I y II”**. R. A. McGraw-Hill. México.

STRAHLER, ALAN H. Y STRAHLER, ARTHUR N. (1997); **Geografía Física**; Editorial Omega; Barcelona.

TARBUCK, E. Y LUTGENS, F. (2000); **Ciencias de la Tierra**. Ed. Prentice Hall. Madrid.

TRELLEZ SOLÍS; ELOÍSA Y WILCHES CHAUX; GUSTAVO (1999); **Educación para un futuro sostenible en América Latina y el Caribe**; OEA, Washington, D.C.

TRIPPLER,P., MOSCA, G., (2006), “**Física I**”, ed. Reverté, España

UYEDA S. (1982) **La nueva concepción de la Tierra**. Editorial Blume; Barcelona.

VULLO D. ET ALL. (2000) **Microbiología en práctica**. Ed. Atlante Argentina SRL. Buenos Aires

WATT, FIONA; WILSON, FRANCIS (1993); **Tiempo y clima**; Lumen; Buenos Aires.

WHITE, K., (1992) “**La enseñanza de la Teledetección en el Reino Unido**”, Serie Geografía.

WIDDOWSON, R W (1993). **Hacia una agricultura holística: un enfoque científico**. Hemisferio Sur; Buenos Aires.

[http// www.lourdesluengo.es](http://www.lourdesluengo.es)

<http://vppx134.vp.ehu.es/met/html/nociones/turbu.htm>

<http://vppx134.vp.ehu.es/met/html/nociones/turbu.htm>

<http://www.arrakis.es/~ibrabida/biologia.html>

<http://www.biol.unlp.edu.ar/divulgacion-indice.htm>

<http://www.biologia.edu.ar/metabolismo/met2.htm>

<http://www.sc.ehu.es/sbweb/fisica/fluidos/dinamica/reynolds/reynolds.htm>

<http://www.sc.ehu.es/sbweb/fisica/fluidos/dinamica/reynolds/reynolds.htm>

<http://www.sc.ehu.es/sbweb/fisica/cuantica/negro/radiacion/radiacion.htm>

www.porquebiotecnologia.com.ar

“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 Vocacional¹¹.

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.¹²

¹¹ Rascovan, Sergio E. “Orientación Vocacional: una perspectiva crítica”. 1era edición. Paidós. Buenos Aires. 2005.

¹² 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”¹³

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 Rascovan¹⁴, “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”¹⁵

¹³ “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.

¹⁴ 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.

¹⁵ 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.

(...) “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”¹⁶

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

¹⁶ Aisenson, D. Y Colb “Las transiciones y los proyectos de los jóvenes construyendo trayectorias educacionales y de trabajo”. en “Creando proyectos en tiempos de incertidumbre. Desarrollos teóricos y técnicos en orientación vocacional ocupacional”. Elizalde. J.H. Rodriguez.A.M. y comp. Editorial. Psicolibros. 2002.

determinadas inclinaciones y potencialidades de la persona; con el conjunto de experiencia que va desarrollando en su vida social".¹⁷

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

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

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

Como ser constructor de su propio proyecto lo llena tanto de alegrías como de angustias, "La pregunta a contestar ahora que los jóvenes están terminando la escuela no es qué harán el resto de sus vidas, sino qué tendrían ganas de hacer en la vida y por dónde quieren empezar"¹⁸.

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**¹⁹

En relación con la concepción epistemológica que sustenta la propuesta curricular del taller de alumnos, Sergio Rascovan ²⁰ expresa que en el campo de lo vocacional pueden

¹⁷ Rascovan, S. "Los Jóvenes y el futuro..." Obs.Cit.

¹⁸ Rascovan, S. "Los Jóvenes y el futuro..." Ob. Cit.

¹⁹ "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.*

²⁰ Rascovan, Sergio. "Orientación Vocacional: una perspectiva crítica". 1era edición. Buenos Aires. Paidós. 2005.

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

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

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

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

Intervenir pedagógicamente quiere decir promover procesos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la comprensión de la nueva realidad social. Los profundos cambios tecnológicos y económicos han obligado a cada país a repensar ideas políticas y sociales sostenidas desde hace muchos años. Asimismo, los ha llevado a analizar los efectos de la metamorfosis de la cuestión social²¹(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 Messing²² 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 Fernández²³ 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**.

²¹ Castel, R. “La Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado”.

²² Messing, C. “Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares”. Primera edición. Buenos Aires. Edit. Noveduc. 2007.

²³ Fernández, A.M. “Las lógicas colectivas, imaginarios, cuerpos y multiplicidades”. Buenos Aires. Editorial. Biblos. 2007.

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

El concepto de subjetividad permite integrar lo único y lo diferente, la estructura y el acontecimiento, lo individual y lo social, lo público y lo privado. Por ello, se prefiere hablar de subjetividad antes que de identidad.²⁴

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”.²⁵

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?

²⁴ 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.

²⁵ Romero González. H.G. “Problemáticas y alternativas en orientación vocacional en Juventud, educación y trabajo. Obs.cit.

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

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

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

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

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

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

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

Para Pichón Riviere, a través de su actividad, los seres humanos entran en determinadas relaciones entre sí y con las cosas, más allá de la mera vinculación técnica con la tarea a

realizar. Este complejo de elementos subjetivos y de relación constituye el más específico factor humano de la actividad misma.

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

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

Los integrantes del taller constituyen un segmento social que, por su edad y etapa vital, idealiza y busca cambiar las cosas. Las acciones de los jóvenes no están enteramente determinadas desde afuera, sino que dependen de la capacidad de imaginar futuros diferentes y mejores que el presente. No están en tránsito hacia un futuro más o menos predecible o impredecible, y es intención de este espacio avanzar en procesos de desarrollo de autonomía y de inserción responsable de los jóvenes, en las instituciones educativas”.²⁶

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”.²⁷

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”.²⁸

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

²⁶ Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina.

²⁷ Doltó, F y Doltó, C. “Palabras para adolescentes”. Atlántida. Buenos Aires. 1996 en Diseño Curricular Ciclo Básico para la Escuela Secundaria Rionegrina.

²⁸ Obs.Cit.2. Diseño Curricular.

alterando, disruptivamente, los terrenos políticos, económico, cultural, social y desiderativo. Acentuando, en sociedades como la nuestra, una mayor polarización social y enormes desigualdades que operan a modo de obstáculo para pensar la posibilidad de construir horizontes de expectativas, y poniendo en evidencia las crisis de las metáforas -durante todo el siglo XX- acerca de un desarrollo progresivo en un mundo controlable, predecible y transparente.²⁹

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.

²⁹ 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.

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

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

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

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

La coordinación de estos talleres es fundamental como sostén de encuadre que respalde la circulación de la palabra plena-que se conjuga siempre atravesada por la subjetividad-, para que el grupo pueda realizar su tarea y para que cada integrante realice la suya como parte del mismo proceso...”³⁰

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.

³⁰ Transformación de la escuela secundaria rionegrina Diseño Curricular del Ciclo Orientado de los Bachilleratos con Orientación.

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

“...Enseñar y aprender se dan dentro de un mismo marco de trabajo, configurando una situación en la que para entender las condiciones de operatividad de uno hay que hacer referencia al otro. Para entender lo que es enseñar, hay que hacer referencia al aprender y viceversa. El docente tradicional, al transmitir información lo hace de manera unidireccional: en la didáctica operativa la posibilidad de efectivizar el acto de enseñar sólo se da cuando se conocen las condiciones del aprender. Es una relación funcional, la relación se va organizando y modificando en el trabajo concreto, con los ajustes mutuos, por la complementariedad de roles que es la antinomia de la suplementariedad. Complementariedad: realizar junto con, suplementariedad: realizar en lugar del otro.”³¹

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...”³². 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

³¹ Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal. Reproduc. De “Temas de Psicología Social”- N°extraordinario. Ediciones 5.

³² Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal Ob. Cit.

grupal que favorezca el aprendizaje significativo respecto a la construcción de “proyecto futuro” en el siglo XXI, siglo caracterizado por el predominio de una realidad compleja*. La metodología de esta didáctica posibilita desarrollar habilidades así como modificar actitudes. La didáctica como estrategia centrada en la resolución y remoción del obstáculo para el aprendizaje permite al estudiante adaptarse activamente a situaciones nuevas, y elaborar la resistencia al cambio y las defensas para una lectura de la realidad.

La Complejidad necesita una estrategia. Pero la estrategia se impone siempre que sobreviene lo inesperado o lo incierto, es decir, cuando aparece un problema importante. (...)” El pensamiento complejo no resuelve, en sí mismo, los problemas, pero constituye una ayuda para la estrategia que puede resolverlos”.”³³

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

³³ Morin, E. “Introducción al Pensamiento Complejo” Ob.Cit.

trabajo es de tres horas por semana, conforme con el diseño curricular de la escuela de la transformación.

2.1. Propósitos

“Los propósitos permiten tomar decisiones respecto a los contenidos y experiencias de aprendizaje. Constituyen el Qué, Cómo y Para qué del enseñar. Expresan un posicionamiento e intencionalidad de la tarea. Se los considera principios orientadores amplios y flexibles. El docente a cargo, en un marco integrador e interdisciplinar y centrado en el estudiante como sujeto protagonista del aprendizaje, podrá darle a través de estos propósitos, dirección y sentido al proceso educativo. Lleva implícita una postura y una intencionalidad que involucran y comprometen profundamente al docente en el proceso formativo”³⁴

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

³⁴ Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro

propósito de diseñar la trayectoria a seguir, en la que se incluye la elección de estudios y/o trabajo.

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

- Promover la vinculación con la tarea con entusiasmo, alegría y pasión. Dicha vinculación requiere, por un lado, involucrarse desde el compromiso y, por otro, enfrentarse con el conflicto, en tanto aspecto inherente a la constitución subjetiva. Respecto al conflicto, existirán formas y estilos singulares de encararlo y resolverlo, de modo que el sujeto pueda adoptar una posición activa y transformarse en protagonista de su propio hacer.

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

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

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

- Acompañar a los jóvenes a resolver la problemática de la elección vocacional, para bosquejar su propuesta de trayectoria personal futura, apostando a una escucha especializada-respetuosa, neutral, atenta a los emergentes, corrida de estereotipos y 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 Rodríguez³⁵ 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.³⁶

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.

³⁵ “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.

³⁶ 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 ³⁷.

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”³⁸, 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.

³⁷ Foladori. “Contribuciones al Análisis Vocacional Grupal” en Ob. Cit.

³⁸ Llorente Pozo, M.T y García Lupión, B “El portafolios del alumnado: una investigación-acción-en el aula universitaria” (Universidad de Granada) en Revista de educación N°341. Barcelona. 2006 .

Los momentos de cada encuentro son:

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

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

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

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

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

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

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

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

“...En los grupos la convergencia de aportes, para su esclarecimiento, y la acumulación dialéctica de información permite una conjunción e integración, construcción progresiva y enriquecida...”³⁹

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.

³⁹ Ob. Cit.

2.4. Evaluación

La resolución 1000/08 del Consejo Provincial de Educación, que refiere a los criterios de evaluación explicita "...Rigurosidad de los procesos de resignificación y reconstrucción de saberes contruidos parcialmente por los estudiantes..." "...Cuanto más reflexione el alumno sobre sus fortalezas y dificultades para aprender, mas herramientas tendrá para superarlas..." "...Implicación responsable de los estudiantes del Ciclo Orientado como co-gestores del proceso de enseñanza y autores de su trayecto educativo...". La concepción de evaluación como autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación, que se produce en el dialogo entre docente y alumno y alumnos entre sí y con otros actores de la comunidad educativa, permiten que el estudiante se exprese, construya y deconstruya nuevas elaboraciones conceptuales.

Por cada trimestre (en fechas establecidas por calendario escolar), el coordinador del taller elabora un informe evaluativo del proceso, en el que puede incorporar insumos obtenidos a través de reuniones interdisciplinarias y con el coordinador interdisciplinar.⁴⁰

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.⁴¹

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.

⁴⁰ 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

⁴¹"Desarrollo curricular: lineamientos de acreditación básicos"

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

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

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

3.1. Eje Organizador

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

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

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

“...La escuela es la institución que precisamente tiene su apuesta en un futuro distinto que, al mismo tiempo, debe ayudar a construir. Allí donde no parece haber porvenir la escuela tiene que delinear un futuro, una representación de otro futuro posible”.⁴²

¿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”⁴³

⁴² Kaplan, C. “La inclusión como posibilidad” en Ob. Cit.

⁴³ Enrique, S.J. “Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras” cap.Nº en ob.cit.

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

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

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

La visión de la realidad laboral, económica, social y los valores de su presente, incluidos los cambios en el orden social y en el mundo del trabajo, condicionan la proyección acerca del futuro. Tanto alumnos, docentes y padres sienten desorientación y desesperanza frente a 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”⁴⁴

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.

⁴⁴ Guichard, J. 1995. en Ob.Cit.

- Cómo continuar su trayectoria vital: Incluye el quién y cómo soy como también la transmisión, la problematización y la apropiación de contenidos conceptuales relacionados con el actual escenario social.

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

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

Las temáticas referidas al sub-eje “autorreflexión pedagógica” son: indagar a fin de problematizar las matrices de aprendizaje, visualizar la implicación en los procesos escolares y los modos de ser sujetos en situación de aprendizaje, promover modos solidarios de vinculación con la tarea, construir un 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,⁴⁵ 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

⁴⁵ “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.

tiempos por venir, hasta la actitud de aquel que se siente apremiado por la ansiedad y la urgencia por definirse. La asunción de este protagonismo implica para el joven la necesidad ineludible de interrogar e interrogarse, mirar y mirarse; detenerse en la reflexión de sí mismo hoy en el presente, pero integrado a un pasado que le es propio. Requiere un “darse cuenta” de que no está solo, de que cuenta con un entretrejo de vínculos familiares significativos, de amistades y adultos en general. Por todo ello, se necesita de una mirada y una escucha especializada que acompañe y decodifica esta situación, que es llevada al espacio curricular en donde convergen dialécticamente el pensar, el sentir y el hacer, vinculados específicamente al aprendizaje de elegir y decidir.

Nº2.-Autoreflexión-Autoconocimiento.

Saberes Claves

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

El estudiante de 5to año podrá en la trayectoria por el espacio del taller, clarificar sus necesidades, deseos, ideales y valores. Tomar conciencia de e indagar sobre los modelos 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.

Nº4.-Los Estudios Superiores

Saberes Clave

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

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

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

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

Nº5. 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.
- Rodríguez.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 Diseño⁴⁶:

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

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

1.4. La comunicación y la competencia comunicativa

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

⁴⁶ *Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Rionegrina, Disciplina Inglés*, pág. 168, 2008. Ministerio de Educación de Río Negro.

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

- *“la competencia gramatical o lingüística: se refiere al dominio del código lingüístico, el vocabulario, la pronunciación y la morfología y la sintaxis.*
- *la competencia socio-lingüística: se relaciona con la producción de enunciados adecuados, tanto en la forma como en el significado, a la situación o contexto de comunicación, es decir, el conocimiento de las reglas socio-culturales del lenguaje.*
- *la competencia discursiva: se refiere a la capacidad para conectar oraciones en distintos tipos de discursos y formar un todo unificado y significativo a partir de una serie de enunciados, según los parámetros de la situación de comunicación en la que son producidos o interpretados.*
- *la competencia estratégica: tiene que ver con el conjunto de estrategias de comunicación que le permiten sostener una interacción aún cuando los recursos lingüísticos de los que dispone son insuficientes, o cuando, por distintos motivos, no tiene acceso a una determinada forma gramatical o palabra.”⁴⁷*

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

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

favorecer en el alumno el uso del idioma como un interlocutor activo en situaciones de comprensión y producción orales y escritas significativas y contextualizadas.

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

2.2. El idioma extranjero inglés con propósitos específicos

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

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

Para ello, es necesario el desarrollo más específico de las habilidades 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 lean, y/o escuchen, para elaborar una lámina descriptiva sobre un tema en particular, para diseñar un folleto, para recabar información actualizada pertinente a un proyecto de otro espacio curricular, para aportar información para una revista o blog del colegio, para armar un video, para crear una canción, para realizar una síntesis que colabore con algún proyecto de la Orientación. Este modo de trabajo áulico favorecerá el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés principalmente en la comprensión lectora y auditiva y también en las macro-habilidades productivas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

autor respecto de una temática en particular, diseñar afiches con la información obtenida, elaborar un video sobre la temática, armar encuestas, inventar una canción, etc.).

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

Si bien las macro-habilidades lingüísticas de la escucha y la lectura tienen en común que la interpretación del significado del texto escrito u oral se construye como resultado de la interacción entre los saberes previos que tiene el lector u oyente y el texto, dichas macro-habilidades receptivas 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”⁴⁸)

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

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

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

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

2) Estrategias microestructurales: la comprensión textual no debe quedar sujeta sólo al nivel de la palabra o de la oración aislada sino que implica un procesamiento en los niveles superiores. A menudo el/la alumno/a centra su atención en el significado a las oraciones de un texto o párrafo sin establecer las relaciones semánticas que se establecen entre ellas, hecho fundamental para relacionar coherentemente las diferentes ideas presentadas. La microestructura textual está formada por dos oraciones relacionadas a través de la coherencia. Las estrategias que permiten establecer tales conexiones entre dos oraciones se denominan estrategias de coherencia local o microestrategias. Ejemplos de relaciones semánticas son: causa/ consecuencia, explicación, ejemplificación y especificación, entre otras.

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

⁴⁸ 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."*⁴⁹

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."*⁵⁰

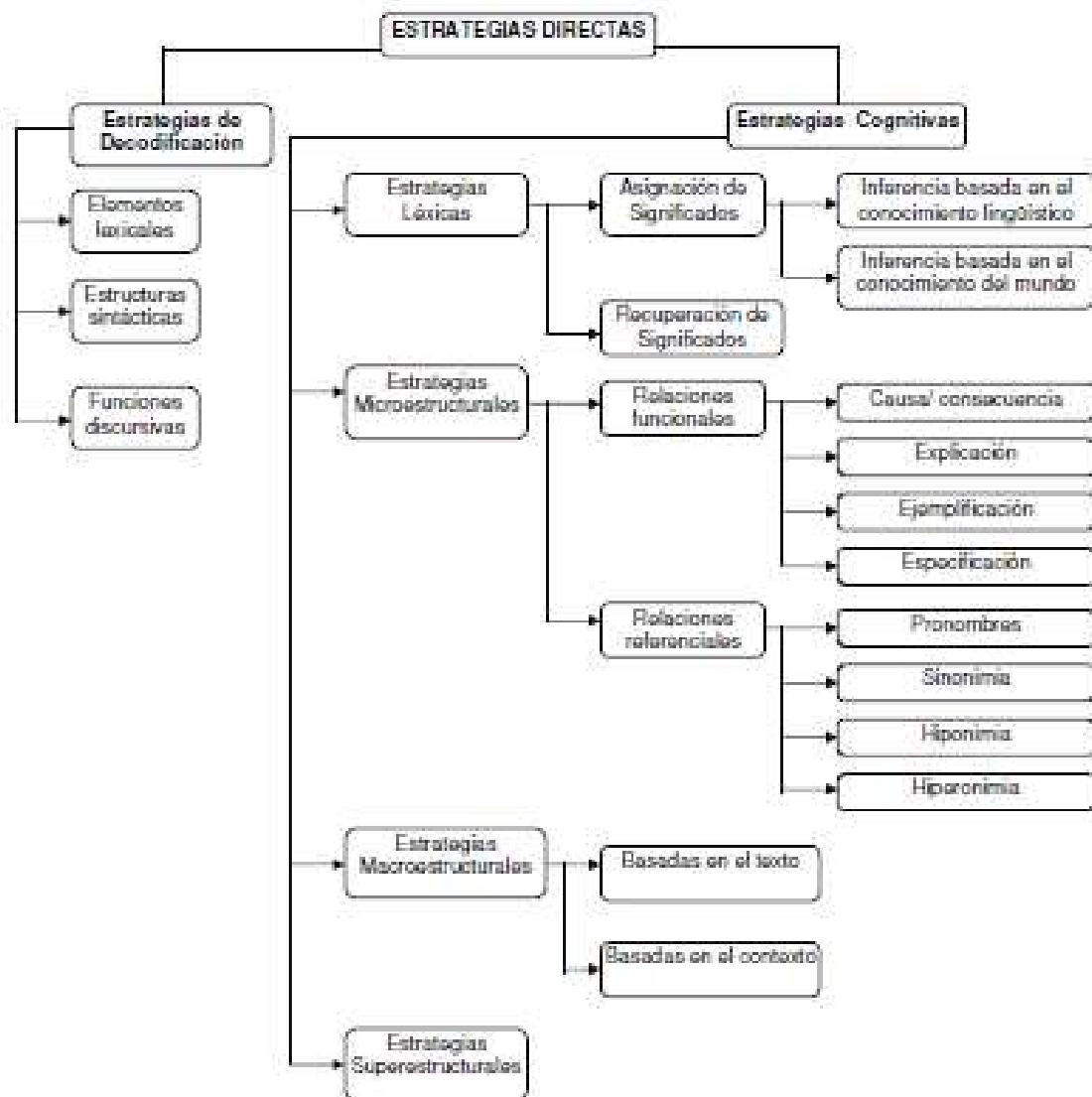
el/la alumno/a puede vincular las dos oraciones a partir de relacionar que *Greenpeace* es una *organización*, el cual es un referente hiperónimo que incluye a *Greenpeace* como un tipo de *organización*.

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.

⁴⁹ Extraído de Graber, B. y P. Babcock (2004) *Reading for the Real World 3*. Compass Publishing: Argentina.

⁵⁰ Zwier, L.J. y L. Stafford-Yilmaz (2004) *Reading for the Real World 2*. Compass Publishing: Argentina.



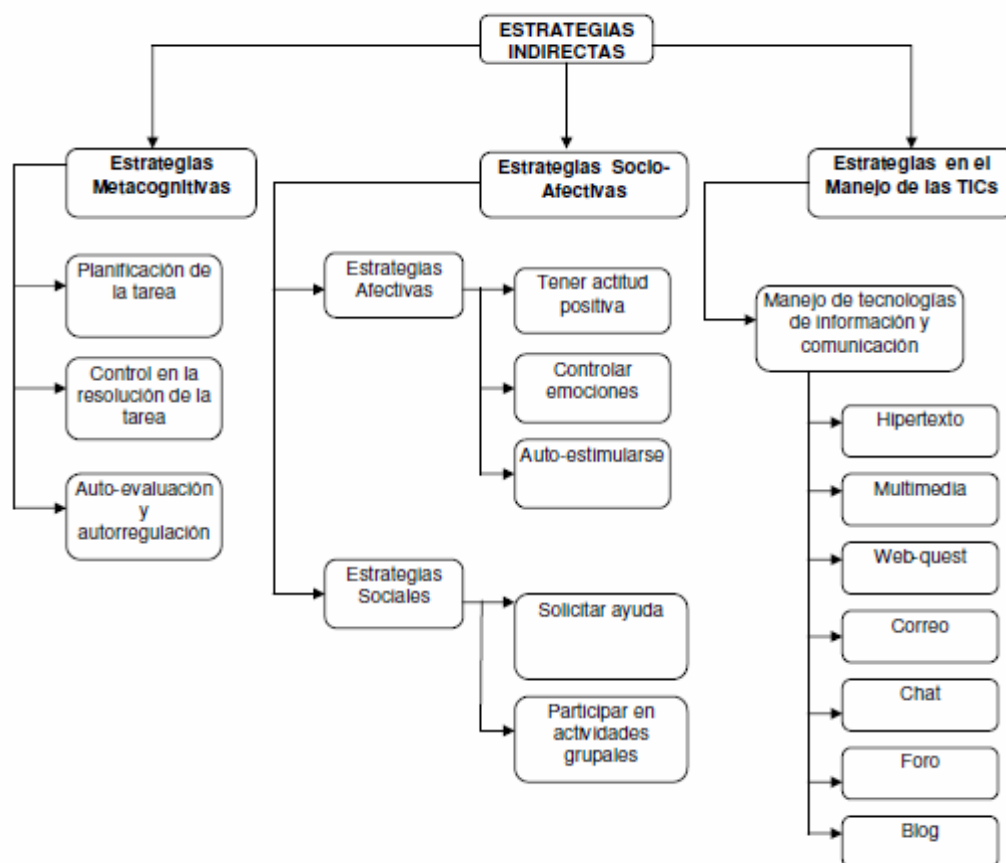
Extraído de González de Doña, M.G. (2008)

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, 1981⁵¹:

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):

⁵¹ Brazil, D., Coulthard, M. and Johns, C. 1981. Discourse Intonation and Language Teaching. Longman Group

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

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

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

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

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

(1) // **p** the QUEEN of HEARTS // ⁵²

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 //

⁵² 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.

Como puede observarse en los ejemplos (5), (6) y (7), los cambios en la entonación están relacionados a las selecciones tonales en relación al significado que se desea transmitir de acuerdo a cada contexto. Cada tono transmite una serie de significados particulares.

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

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

2.5 Evaluación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

proceso de enseñanza aprendizaje deberá tener relación directa con lo señalado por el docente sobre las producciones realizadas por cada alumno.”

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

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

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

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

3. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

3.1 Ejes

a) Eje Organizador

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

b) Sub- ejes organizadores

El objetivo de inteligibilidad internacional implica desarrollar en los/las alumnos/as la habilidad de comunicarse utilizando la lengua extranjera priorizando la comprensión por

sobre la producción. Para esto es necesario el desarrollo de la competencia comunicativa y las cuatro macro-habilidades lingüísticas con especial énfasis en las habilidades receptivas.

Proponemos los siguientes sub-ejes:

1) Desarrollo de la Lengua Oral:

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

2) Desarrollo de la Lengua Escrita:

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

3) Reflexión sobre la lengua extranjera inglés:

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

c) Ejes transversales

Proponemos los siguientes ejes transversales que cruzarán los antes mencionados:

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

3.2. Saberes generales para los dos años del Ciclo Orientado

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

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

3.2.1. Saberes específicos para Cuarto Año

a) Desarrollo de la lengua oral

La escucha:

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

El habla:

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

b) Desarrollo de la lengua escrita:

La lectura:

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

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

La escritura:

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

3.2.2. Saberes específicos para Quinto Año

a) Desarrollo de la lengua oral

La escucha:

- Desarrollar estrategias para la comprensión de textos orales previo, durante y posterior a la escucha.
- Desarrollar estrategias para la resolución de actividades que involucren el razonamiento y/u obtener información en base a la comprensión de textos orales auténticos con complejidad creciente.
- Reconocer diferentes tipos de textos orales y adecuar la modalidad de escucha al propósito comunicativo y al tipo de texto.
- Identificar los elementos del contexto de situación y reconocer los cambios que éstos producen en el texto (participantes, edades, roles, vínculos, lugares, propósitos, diferentes voces, etc.)
- Identificar ideas principales e información específica en textos auténticos y de complejidad creciente sobre distintos temas (de interés general o vinculados con los otros espacios curriculares de la Orientación) teniendo en cuenta todos los componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, fonología, semántica y pragmática) y el tipo de información o significado que cada uno de ellos permite inferir.
- Extraer información y significados más sutiles (intensión de los interlocutores) a partir de pistas fonológicas (entonación, acentuación y reacentuación, 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	-Relacionar los saberes construidos en otros espacios curriculares para facilitar la comprensión de los textos correspondientes a la Orientación -Reconocer el valor funcional del texto para construir nuevos saberes y realizar aportes a los demás espacios curriculares -Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito. -Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (diálogos, conferencias, presentación de noticias, publicidades, documentales, series de televisión, canciones, etc.) -Reconocer tipos textuales a partir del paratexto, sonidos y ruidos de fondo para un primer acercamiento global al tipo de significado e información que aportan. -Predecir el tipo discursivo y el tipo de información a partir de las pistas obtenidas durante el análisis del paratexto, sonidos y ruidos de fondo. -Inferir el posible ordenamiento de la información a partir la estructura del texto oral obtenida durante el trabajo de pre-escucha. -Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global -Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales	-Relacionar los saberes construidos en otros espacios curriculares para facilitar la comprensión de los textos correspondientes a la Orientación -Reconocer el valor funcional del texto para construir nuevos saberes y realizar aportes a los demás espacios curriculares -Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito. -Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (diálogos, conferencias, presentación de noticias, publicidades, documentales, series de televisión, canciones, etc.) -Reconocer tipos textuales a partir del paratexto, sonidos y ruidos de fondo para un primer acercamiento global al tipo de significado e información que aportan. -Predecir el tipo discursivo y el tipo de información a partir de las pistas obtenidas durante el análisis del paratexto, sonidos y ruidos de fondo. -Inferir el posible ordenamiento de la información a partir la estructura del texto oral obtenida durante el trabajo de pre-escucha. -Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global -Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales	
			-Relacionar el tipo de información que se espera en distintas secciones del texto oral.	-Relacionar el tipo de información que se espera en distintas secciones del texto oral.	

		-Asociar aspectos fonológicos como prominencia, ritmo, acentuación, desacentuación y entonación y el tipo de información que aportan para extraer significado. -Analizar similitudes y diferencias rítmicas entre la lengua extranjera y la materna como medio para resolver dificultades en la comprensión. -Identificar las palabras acentuadas en un texto oral para extraer el significado e ideas generales del mismo. -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) -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.	-Asociar aspectos fonológicos como prominencia, ritmo, acentuación, desacentuación y entonación y el tipo de información que aportan para extraer significado. -Analizar similitudes y diferencias rítmicas entre la lengua extranjera y la materna como medio para resolver dificultades en la comprensión. -Identificar las palabras acentuadas en un texto oral para extraer el significado e ideas generales del mismo. -Analizar el aporte que la acentuación y desacentuación de ciertas palabras brinda a la construcción global y gradual de significados durante la escucha. -Relacionar fenómenos como la desacentuación y la reacentuación y su contribución a la construcción de significado independientemente del significado particular de cada palabra. -Utilizar la entonación y el significado que se asocia a distintos tonos (tonos de cierre y tonos de continuidad) como recurso para identificar diferentes tipos de información durante la escucha. -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) -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.

				-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. -Asociar diferentes estilos discursivos a sus características particulares con respecto a velocidad de producción, uso de contracciones y registro para guiar la escucha.

			- Desarrollo de la competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creador
			4to Año	5to Año	
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Lengua Oral	Producción	-Utilizar una pronunciación y acento de inteligibilidad internacional para favorecer la comunicación eficiente con hablantes de distintas variedades dialectales. -Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -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. -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 -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)	-Utilizar una pronunciación y acento de inteligibilidad internacional para favorecer la comunicación eficiente con hablantes de distintas variedades dialectales. -Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -Utilizar la entonación como herramienta para expresar matices sutiles de significado. -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. -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	

			-Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Lograr precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Regular las emociones, motivaciones y actitudes al momento de interactuar con compañeros/as y docentes	-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) -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Lograr mayor precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación (ver tabla en reflexión sobre el lenguaje) -Regular las emociones, motivaciones y actitudes al momento de interactuar con compañeros/as y docentes

			- 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	-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 -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.) -Inferir la idea principal a partir de los significados obtenidos del análisis del para-texto y/o el título	-Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito. -Analizar el uso de marcadores tipográficos y la elección de ítems léxicos particulares etc como indicadores de propósitos comunicativos particulares. - Identificar el cambio o la introducción de diferentes interlocutores al discurso.	

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

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

			- Desarrollo de la competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creador
			4to Año	5to Año	
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Lengua Escrita	Producción	-Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -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) -Organizar ideas en párrafos con coherencia y cohesión haciendo uso de marcadores cohesivos, expresiones referenciales y vocabulario y estructuras apropiados al tipo textual (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Hacer uso de diferentes verbos modales y tipos de discurso (directo e indirecto) en la producción de textos (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)	-Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -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) -Organizar ideas en párrafos con coherencia y cohesión haciendo uso de marcadores cohesivos, expresiones referenciales y vocabulario y estructuras apropiados al tipo textual (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Hacer uso de diferentes verbos modales y tipos de discurso (directo e indirecto) en la producción de textos (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)	

		-Reconocer 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 -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados correspondientes a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Adecuar la producción escrita al registro correspondiente, contexto y posible lector. -Lograr precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación.	-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 -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados correspondientes a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Adecuar la producción escrita al registro correspondiente, contexto y posible lector. -Lograr mayor precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación.

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

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

		-aportes de convenciones de la lengua escrita y oral a la comprensión y producción, por ejemplo, la tipografía, la estructura del texto, modos de compensación, pedido de aclaración, parafraseo, entonación, etc. - el análisis de los propios errores o errores ajenos. -análisis meta-cognitivo y cognitivo sobre las formas de aprendizaje generales y las específicas de la lengua extranjera para cada uno de los aspectos mencionados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

- Ministerio de Educación. Consejo Pcial. de Educación. Pcia. de Río Negro. 2007. *Módulo 3: Diálogo de Saberes: un camino en construcción*. Programa de Actualización Disciplinar. Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina. Comisión Res. 611/06.
- Nieto Borrego, J. & A., Di Tullio. 2010. *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*. Argentina: Planeta.
- Nuttall, C. 2005. *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. The USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Reid, J. 1987. *The learning styles preference of ESL students*. Londres: TESOL. 21(1), 87-11.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10:209-231.
- Perrenoud, Ph. 1996. "La evaluación formal de la excelencia escolar y De la evaluación intuitiva a la evaluación formal" en *La construcción del éxito y fracaso escolar*, Madrid: Morata.
- Zwier, L.J. y L. Stafford-Yilmaz. 2004. *Reading for the Real World 2*. Argentina: Compass Publishing.

BACHILLER EN ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN

Fundamentación

El actual contexto mundial se caracteriza, entre otras cosas, por un alto grado de competitividad, un creciente proceso de globalización acompañado por una serie de cambios rápidos y notables que abarcan la mayor parte de los aspectos de la vida social, económica y cultural de los países.

En Argentina particularmente, el pasaje del Estado- Nación con capacidad de organizar a una población en un territorio y de articular simbólicamente el conjunto de situaciones, al predominio del mercado con sus dinámicas de conexión que no aseguran sentido sino más bien un entorno desreglado, alteró los modos de organización social. La operatoria mercantil no es la articulación simbólica de dispositivos que producen identidad, sino la conexión aleatoria de nodos que exige nuevas formas de pensar y de transitar una subjetividad distinta, ya no institucional sino mediática, que responde a la imagen y a la opinión, a la velocidad y a la inmediatez, más que al saber y al conocimiento. El imperativo neoliberal plantea condiciones que varían continuamente, fragmentando, desintegrando los vínculos, priorizando los resultados por sobre los recorridos, prevaleciendo el consumidor por sobre el ciudadano, en un espacio y tiempo distinto, dispersos en medio de la fluidez¹. La racionalidad económica del nuevo orden globalizado pone en riesgo principalmente al sujeto, diluyendo todo aquello que no se adapte a las demandas cambiantes del mercado.

La interdependencia y relaciones de influencia que se generan entonces entre los países a nivel mundial, constituyen las notas distintivas de los tiempos actuales. El rol de las personas, cualquiera sea el ámbito de desempeño, es mucho más activo y desafiante. De esta manera, es imprescindible, sobre todo para quienes tienen la inmensa responsabilidad de preparar a las generaciones más jóvenes, comprender la realidad desde una visión integradora que promueva aprendizajes más significativos, participativos y responsables.

En nuestro país la crisis del 2001, los lineamientos de la reconstrucción y el actual impacto de la crisis global sobre las políticas públicas, así como los distintos modelos de acumulación que se han sucedido, transformaron la relación Estado – sociedad civil y resignificaron el rol de las organizaciones sociales, los movimientos y las ONG's, su participación en los procesos de desarrollo local y la promoción de la economía social.

Más recientemente la crisis iniciada en Estados Unidos por un fuerte proceso especulativo financiero impactó bruscamente sobre el mundo globalizado generando una era de incertidumbre que no solo pone en cuestión los modelos económicos y reglas de juego financieras, sino que involucra una dimensión ética y política². Este nuevo contexto, por un lado, deslegitima al mercado como mejor regulador, y por otro, habilita un planteo de construcción colectiva para un modelo de desarrollo cuyo objetivo sea una sociedad más justa y equilibrada que afirme sus rasgos identitarios con una visión estratégica integrada en sus distintos niveles: global, regional, nacional y local.

La sociedad mundial globalizada está conformada por un conjunto de organizaciones interrelacionadas e interdependientes entre sí. Por ello, cada organización requiere ampliar

¹ Lewkowicz, I; Cantarelli, M., *Del fragmento a la situación*, Grupo Doce, 2001

² Si bien EEUU es el gran responsable de este contexto de crisis, el impacto de sus consecuencias y el alto costo que esta representa en el nivel de empleo mundial en los distintos rubros productivos perjudica doblemente a países en desarrollo que deben enfrentarse a las medidas proteccionistas de las economías centrales y escenarios recesivos.

las dimensiones de análisis con una visión sistémica a la hora de solucionar sus propios problemas, entendiendo que las decisiones que tome impactarán en las demás de diversas maneras.

Este escenario mundial coincide además con un momento histórico particular de nuestro país y de gran parte de los países de la región como es la celebración del Bicentenario. Es precisamente un momento difícil, complejo y volátil, pero, a la vez, de rupturas, de cambios, oportuno para el debate y la reflexión para transformar la crisis global en oportunidad y habilitar desde el ámbito educativo, la formación de sujetos con espíritu crítico que puedan expresarse y logren sentido de pertenencia respecto de la comunidad, sus instituciones y los lazos sociales que en ellas se generan, actuando en ambientes abiertos y produciendo cambios en las dinámicas cotidianas.

Desde esta perspectiva, la educación promueve la comprensión de fenómenos complejos y globales como: el deterioro del equilibrio ecológico; la superpoblación del planeta, la supremacía de los mercados; el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, la responsabilidad en la construcción de una sociedad libre y democrática, entre otros no menos importantes. Esta concepción de la educación, entiende que la vida y las relaciones entre los seres en este planeta están conectadas entre sí de innumerables maneras, profundas e imperceptibles para los ciudadanos y por lo tanto, obliga a analizar los fenómenos complejos bajo una sensibilidad ecológica del desarrollo humano e integral de cada sujeto.

Para esto es indispensable reconocer de modo incluyente las diferentes historias y trayectorias de los estudiantes y los saberes de los que ellos son portadores promoviendo distintas formas de relación con el conocimiento y diferentes recorridos de aprendizajes sin exclusiones, que incorporen tiempos y espacios de participación activa de distintos actores educativos, entendiendo que la inclusión de las diferencias enriquece la formación de identidades.

Hoy las coordenadas de la tarea escolar no son las mismas que aquellas que permitían operar en tiempos estables. Las relaciones sociales no preexisten con la solidez que en otras épocas posibilitaba organizar la sociedad, sino que la vida de estudiantes y docentes transcurre en ámbitos con débil entramado institucional y profundos procesos de individualización, de disolución del sentido de comunidad, inmersos en lógicas del mercado, del consumo y de la pantalla, carente de un sistema de referencias que marque las trayectorias individuales permitiendo la constitución de un sujeto socialmente reconocido. En este contexto, el sistema escolar y sus dispositivos, no aseguran en el sujeto la inscripción de marcas identitarias. Es preciso pensar y construir con todos los actores involucrados, otra posición que inscriba las prácticas educativas en las transformaciones amplias y profundas que requiere la experiencia escolar y la institución de ciudadanía, con el propósito de brindar múltiples oportunidades para apropiarse del acervo cultural y social, de sus modos de construcción y sus vínculos, que consoliden desde lo común lo colectivo.

En las escuelas, el proyecto educativo institucional debe priorizar las problemáticas de la exclusión proponiendo estrategias interdisciplinarias, ampliando tiempos y espacios escolares de construcción colectiva, articulando con experiencias formativas extracurriculares que permitan impulsar un proceso socializador de los adolescentes y jóvenes tendiente a formar sujetos de derecho incluidos en procesos democráticos que sean protagonistas de su propia educación y su particular proyecto de vida.

Estas consideraciones exigen al Sistema Educativo ir más allá de una mera actualización de contenidos. La complejidad social y económica actual, requiere que la propuesta educativa brinde una sólida formación que permita a los estudiantes la apertura de nuevos caminos para operar y ser partícipes activos de la realidad social. Desde esta perspectiva, resulta

clave formar personas solidarias, democráticas, flexibles, capaces de relacionar, organizar, explicar, integrar, transformar y transferir los nuevos saberes a diversas situaciones.

Desde el Marco Teórico del Diseño Curricular de la Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina se enfatiza la concepción de aprendizaje que propone complejizar lo lineal para desnaturalizado. “Pensar es experimentar, problematizar, crear hipótesis prácticas cuya eficacia se exprese en la capacidad de afectar situaciones, modos de relación³”. Como docentes es primordial conocer en qué suelo estamos, sobre qué condiciones intervenimos para poder componer un vínculo educativo que permita modificar la trama de relaciones de la que formamos parte, en pos de constituir un lazo social que nos identifique y nos incluya como comunidad. Precisamente es la escuela el lugar propicio para movilizar, afectar a través del encuentro con una propuesta educativa que revaloriza la pregunta, la curiosidad y el lugar de la palabra plena de significado como oportunidad para: construir en la vulnerabilidad, hacer lugar en ese espacio al sujeto y sus vínculos, y potenciar el colectivo escolar. Es cierto que una cultura institucional que promueva el reconocimiento de los logros estimula el “hacer”, y el trabajar en un buen clima institucional permite afrontar nuevos desafíos en aras de construir un futuro mejor. Este trabajo institucional requiere acciones colectivas y sistemáticas, que re signifiquen las condiciones actuales como punto de partida para generar las condiciones de integración, participación y compromiso social que impulsa esta propuesta educativa inclusiva.

En el marco de este Ciclo Orientado, se sostiene que un sistema económico es una construcción de la sociedad en un tiempo histórico con características propias de los lazos y relaciones que tejen sus miembros, que varía en función de sus necesidades siendo influenciada por cambios permanentes del entorno.

Para analizar cómo la sociedad organiza esta estructura, compleja y dinámica, podemos distinguir tres subsistemas económicos que operan con lógicas distintas pero que necesariamente deben complementarse en un marco ético y responsable para lograr el desarrollo humano en todas sus dimensiones, con el afán de alcanzar una sociedad cohesionada, integrada y más justa para todos.

En uno de los subsistemas económicos, que denominamos público, interviene el Estado a través de políticas públicas orientadas a garantizar la participación democrática de todos los actores sociales y a fortalecer áreas vitales de la comunidad. En este sentido, el Estado funciona bajo la lógica del poder y la legitimación creando condiciones que posibiliten el bienestar social.

Por otra parte, opera un subsistema económico que llamamos privado, integrado por empresas de diversa índole, que cumplen el rol de producir bienes y servicios para la comunidad bajo la lógica de mercado y la racionalidad instrumental en sus decisiones. La finalidad de estas organizaciones es obtener lucro maximizando sus beneficios y, en este devenir, no siempre se priorizan las relaciones sociales. Entendemos desde esta orientación, que este proceso debe desarrollarse en armonía con la comunidad, con las personas y la naturaleza.

En este entramado de relaciones socio-productivas horizontales entre el sector público y el sector privado, encontramos una alternativa, basada en iniciativas de las personas en busca de la sostenibilidad socioeconómica, que emplea como recursos fundamentales la capacidad humana y sus relaciones. Este subsistema, difícil de teorizar y definir, integrado por organizaciones de la sociedad civil, es analizado por distintos autores y cada uno de

³ Duschatzky, Silvia, *Post-Scriptum: Premisas, promesas, realidades*, Diplomatura Superior en Gestión Educativa, FLACSO, 2009.

ellos lo denomina en forma particular según sus perspectivas constituyendo distintos marcos de interpretación⁴. De este modo la economía social no es simplemente pensar en un nuevo recurso económico, sino reflexionar en la posibilidad de una nueva forma de inserción de la persona en la sociedad, configurando nuevas o distintas identidades en su propia trayectoria de vida.

Desde esta perspectiva planteamos la posibilidad de convivencia de diversos procesos económicos, en los cuales la economía social puede ocupar un rol junto al mercado y al sector público. Los tres subsistemas son parte de un todo y deben integrarse para potenciar los beneficios a toda la sociedad. Así es como el sector público necesita del subsistema empresarial, pues no se puede cimentar una sociedad próspera sin el factor económico. Pero también precisa la participación de las organizaciones de la sociedad civil, ya que constituyen canales de colaboración comunitaria para la mejor realización de los fines del Estado.

Por otro lado, el sector privado necesita que el Estado genere condiciones para su óptimo desarrollo, ya que debe apoyar la actividad económica procurando prosperidad y bienestar general. Las empresas que operan en este subsistema privado aportan información y recursos a la sociedad, constituyendo las organizaciones de la sociedad civil un nexo mediante el cual canalizan la ayuda a la comunidad en la que se desenvuelven.

Paralelamente, las organizaciones de la sociedad civil necesitan el apoyo y la promoción que les provee el Estado y, a su vez, también se enriquecen con las interrelaciones recíprocas que establecen con el subsistema privado.

En este marco, el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria Rionegrina, específicamente la Orientación “Economía y Administración”, intenta dar respuestas a las demandas actuales a través de la articulación y profundización de tres ejes conceptuales: organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil que integran los subsistemas económicos referidos anteriormente. En ellos se orientan, focalizan, integran y desarrollan un conjunto de problemáticas y aspectos pertenecientes a diversos campos del conocimiento, de modo que los estudiantes puedan entender, participar, intervenir y operar en ellos, además de establecer las relaciones necesarias para contextualizarlos sistémicamente y ser protagonistas en cada una de las realidades organizacionales complejas en las que se desenvuelven.

Por ello, la intencionalidad de esta Orientación pretende que los estudiantes comprendan el fenómeno organizacional como una característica notoria del presente siglo que posibilita una construcción colectiva en pos de una transformación social.

Para todos los espacios curriculares se considera prioritario incluir los siguientes ejes transversales: economía ecológica, responsabilidad social, resignificación de espacios de participación y tecnologías.

Para cuarto año se propone abordar fenómenos económicos relevantes que atraviesan a los tres subsistemas referidos anteriormente destacando entre ellos los siguientes ejes organizadores: actividad económica, producción, trabajo, economías regionales, y sus relaciones con la sociedad.

⁴ De Piero, Sergio: *Políticas sociales: organizaciones e intervención desde la sociedad civil*, FLACSO, 2009... “optamos por una denominación abierta de la sociedad civil, con eje en las organizaciones... Lo que se presenta con claridad es que no hay una sola definición que abarque la complejidad del entramado social, de lo que no es Estado ni mercado”.

Uno de los espacios es “Economía”, donde se abordan problemáticas que posibilitan la comprensión de la realidad económica compleja y sus interrelaciones desde el contexto social en el que se originan, incorporando un análisis de la dimensión cualitativa que se articula en forma horizontal y vertical con los otros espacios curriculares, a fin de poder pensar y construir un perfil productivo local inclusivo.

En este sentido, pensar las teorías del desarrollo local, las estrategias y herramientas del mismo, las experiencias de economías regionales, microrregiones, asociaciones de municipios, las relaciones interjurisdiccionales, exigen analizar lo local con lo global, atravesado por políticas públicas de los distintos niveles de gobierno.

Otro pilar en esta orientación lo conforma el espacio curricular “Análisis Organizacional”. Desde un enfoque sistémico concebimos a las organizaciones como sistemas sociales abiertos integrados en forma deliberada por personas y grupos de personas que, bajo un marco de referencia determinado, implementan un proceso de transformación utilizando recursos que obtienen del medio y les agregan valor dando respuestas a las necesidades de la sociedad.

El análisis de las organizaciones exige no solo comprender la constitución interna de cada una de ellas, sino también abordar la interacción dinámica que mantienen con el entorno y las relaciones de influencia recíproca en un tiempo y contexto determinado en los cuales se producen.

La articulación de todos los elementos que conforman el sistema organizacional demanda, debido a su creciente complejidad, una labor de gestión efectiva, que implica la aplicación de procesos administrativos de decisión, planeamiento, coordinación, ejecución y evaluación sobre las personas que trabajan en la organización. Así entendida, la gestión constituye un área de conocimiento, un modo de pensar y un hacer particular tendiente a favorecer el logro de los objetivos planteados inicialmente por la organización en el marco de un contexto social más amplio.

Sin embargo, el proceso de toma de decisiones vinculadas a la tarea de gestión, requiere del conocimiento y el manejo de información relevante. El estudiante, como miembro de una organización o agente externo a la misma, deberá analizar diferentes tipos de información, sus fuentes, y características principales para comprender el proceso mediante el cual los datos relevados son transformados en información útil, a través de mecanismos de ordenamiento y procesamiento que agregan valor.

Pensando satisfacer estas necesidades de información se incorpora como espacio curricular “Sistemas de Información Contable”. En este marco, conceptualizamos a la contabilidad como ciencia asociada a dar respuestas a situaciones complejas y dinámicas, e integrada a un sistema de información, y no como una técnica de carácter meramente instrumental. Así, este espacio curricular enfatiza el estudio y análisis de la información contable concebido como un proceso continuo al servicio de la toma de decisiones de los usuarios internos y externos de dicha información. De esta forma, desarrolla un lenguaje y un procedimiento técnico de validez y aplicación universal que permite codificar con el objeto de aprehender la realidad compleja y diversificada de las organizaciones.

El funcionamiento operativo de las organizaciones y las relaciones que se generan entre los miembros de una organización y con terceros son regulados a través de un marco jurídico normativo nacional, provincial y municipal: legal, tributario, societario, previsional, laboral, informático, ambiental, entre otros.

Para abordar estas temáticas, se incluye el espacio curricular denominado “Análisis de la Legislación Organizacional” tendiente a que el alumno reconozca, problematice y cuestione

críticamente las normas que constituyen el marco que regula la actividad organizacional. En este sentido, se pretende profundizar y diferenciar las normas específicas de cada uno de los subsistemas en los cuales interactúan las organizaciones y sus integrantes, considerando fundamental incorporar temáticas tales como: forma jurídica de las organizaciones, diferentes enfoques sobre la propiedad de los medios de producción y los recursos, consecuencias jurídicas derivadas del trabajo y las formas jurídicas de las relaciones entre organizaciones.

Este recorrido integrado por los cuatro espacios curriculares descriptos anteriormente, permitirá a los estudiantes comprender cada tipo organizacional y su gestión analizando los aspectos significativos del sistema económico social del cual forman parte.

Este proceso se complementa y articula con la formación específica de quinto año en los espacios “Proyecto de investigación e inserción comunitaria” y “Espacio curricular síntesis de los saberes estructurantes del campo de conocimiento de la orientación. Economía Política”.

Los proyectos de investigación e inserción comunitaria deberán equilibrar los desarrollos teóricos trabajados desde los distintos espacios con las herramientas y estrategias concretas de inserción en la realidad, incluyendo perspectivas y experiencias de distintos actores. Se propone como un espacio de aprendizaje mutuo a partir de experiencias conjuntas de trabajo, intercambio y producción de conocimientos. Es importante en este espacio lograr una visión integrada sobre temáticas que despierten interés o que inquieten y motiven a los distintos grupos considerando también sus trayectorias escolares y la propuesta del proyecto educativo institucional de cada escuela.

Para que el aprendizaje sea significativo el estudiante debe valorar cómo los saberes pueden ayudar a resolver situaciones complejas de estudio y le permita la proyección de una acción concreta en la comunidad. Para esto es indispensable el desarrollo de una concepción epistemológica sistemática de la realidad, por cuanto el todo es algo más que la suma de las partes, inmerso en un dinamismo temporal donde se incluyen todas las relaciones posibles existentes en la realidad económica. Este proceso se complementa con la realización de tres seminarios que podrán contar con la participación de actores especializados, en los cuales, a través de una construcción colectiva, se desarrollen saberes pertinentes a los propósitos y contenidos que aporten a los proyectos trabajados, desde distintos enfoques.

El otro espacio específico para la orientación es el denominado “Espacio curricular síntesis de los saberes estructurantes del campo de conocimiento de la orientación. Economía Política”. En el marco de la construcción de un nuevo modelo de desarrollo, más equilibrado e inclusivo y del interrogante sobre el proyecto de país que se está conformando en la actualidad, sostenemos la necesidad de incorporar la economía política como forma de favorecer el abordaje económico desde la perspectiva socio-histórico-política recurriendo a todos los saberes y conocimientos construidos en el transcurso de la trayectoria escolar.

La intención, no es agotar una problemática, sino abrir el conocimiento y el debate, entendiendo que debemos priorizar la posibilidad de pensar en forma integrada, fenómenos que se despliegan en diversas dimensiones, muy complejas y amplias, con distintos intereses y que operan bajo lógicas diferentes.

Después de décadas de proyectos que profundizaron la desigualdad social, la fragmentación y la supremacía del capital, hoy estamos frente al gran desafío de producir una economía que priorice las relaciones humanas y genere redes productivas que potencien el desarrollo de una sociedad más justa e igualitaria, con posibilidades de

sostenerse y reproducirse sobre sus propias bases en interdependencia abierta con el resto de la economía del mundo.

Abordar el concepto de desarrollo, las teorías al respecto y su diferenciación con la idea de crecimiento económico, implica la emergencia de otras dimensiones -social, política, cultural, ambiental- o sea, el enriquecimiento del concepto que nos lleva a la idea de un desarrollo más integral. Este espacio curricular indaga especialmente sobre un proyecto de país que incluya las estrategias de desarrollo local y economía social, con especial atención a su configuración regional y a su giro ético⁵.

Asumimos que en estos desarrollos debe prevalecer la búsqueda de soluciones alternativas a las problemáticas planteadas desde el rol social que cumplen cada una de las organizaciones que conforman el entramado socio-económico.

Fortaleciendo cada uno de los espacios descriptos para la orientación, consideramos vital sostener los ejes transversales. En este sentido, es importante para que las nuevas generaciones produzcan intercambios culturales que permitan la constitución activa de ciudadanía, incorporar otros modos de acceder al saber que irrumpen en las aulas, como los textos digitales, medios audiovisuales y electrónicos, reconociendo nuevos códigos culturales que interactúan con la estructura narrativa, lineal y secuencial tradicional de la lógica del libro. La escuela debe posibilitar las condiciones necesarias que le permitan a los estudiantes leer e interpretar mensajes mediáticos que lo interpelan como ciudadano incorporando a las tecnologías de la información y la comunicación como estrategia de conocimiento y objeto de estudio, no solo considerando su función como recurso auxiliar en la tarea escolar.

Los diferentes Espacios Curriculares que constituyen la formación específica de la presente Orientación brindarán a los estudiantes la posibilidad de comprender la realidad y los hechos socioeconómicos con los que conviven, como así también, la forma en que los agentes económicos efectúan las elecciones, establecen relaciones de poder y toman decisiones.

En síntesis, la Orientación “Economía y Administración” profundiza, focaliza y contextualiza saberes referidos a los procesos socioeconómicos y organizacionales complejos para fortalecer en los estudiantes las capacidades de comprenderlos e interpretarlos, participando, interviniendo y operando en ellos.

Campo epistemológico de la economía y la administración.

Las consideraciones epistemológicas dominantes dentro de la ciencia económica con fuerte componente positivista, intentan, mediante la observación, inferir esquemas que permiten explicar aspectos de una determinada realidad en forma muchas veces idealizada y metodológicamente individualista. Este desarrollo fomenta una visión mecanicista de carácter instrumental, centrada casi exclusivamente en aislar el objeto de estudio del universo observado, para examinarlo y posteriormente reensamblarlo en una agregación posterior, a fin de extraer conclusiones o verificaciones técnicas matemáticas extrapolando conclusiones individuales a escala social, difíciles de contrastar con la realidad.

⁵ Mealla, E. “*El regreso del desarrollo*”, en Scannone, J.C. y García Delgado, D. (comps), Ética, desarrollo y región, CICCUS, Buenos Aires, 2006. “Se trata de una ética que apunte fundamentalmente a consolidar el derecho al desarrollo de los pueblos que, eludiendo posibles énfasis retóricos y retrospectivos, lo adapte a la realidad actual de manera mucho más crítica. Actualmente, una perspectiva ética del desarrollo significaría el coraje intelectual de asumir el desafío de reconstruir un pensamiento social de la región”.

En el marco del Diseño Curricular de la Escuela Rionegrina de la Transformación se asume que esta visión reduccionista propia del paradigma de la simplicidad es superada por una nueva concepción epistemológica sistémica, donde se deben considerar las interacciones de los sistemas abiertos que intercambian todo el tiempo con el universo en el cual están insertos, siendo el todo algo más que la suma de las partes, y donde se contemplen las relaciones posibles entre las variables intervinientes en un fenómeno económico. Este posicionamiento, sustentado en el paradigma de la complejidad, exige una nueva forma de pensar y diseñar el currículo, proponiendo como estrategia metodológica el planteo de situaciones problemáticas en contextos reales y próximos al estudiante, de manera que le permita construir saberes desde un enfoque multidisciplinar.

ORGANIZACIÓN DEL CICLO ORIENTADO:

ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN MAPA CURRICULAR

Disciplinas – Talleres – Seminarios	4to	5to
Formación General		
Biología		3hs/c
Espacio y Procesos Sociales.	3hs/c	
Educación Física	3hs/c	3hs/c
Física	3hs/c	
Producción Artística y contexto Histórico y Social	3hs/c	
Lengua y Literatura	5hs/c	5hs/c
Matemática	6hs/c	5hs/c
Pensamiento Crítico y Ciudadanía		3hs/c
Química		3hs/c
Formación Específica		
<u>Espacios curriculares específicos de cuarto año:</u>		
Economía	3hs/c	
Análisis Organizacional	3hs/c	
Sistemas de Información Contable	3hs/c	
Análisis de la Legislación Organizacional	3hs/c	
Inglés	3hs/c	3hs/c
Proyecto de investigación e inserción comunitaria. Seminario Epistemológico		6 hs/c
Espacio curricular síntesis de los saberes estructurantes del campo de conocimiento de la orientación: Economía Política.		4hs/c
Taller de alumnos: Espacio de reflexión y construcción de proyectos futuros.		3h/c
	38 hs/c	38 hs/c

4° Año

En cuarto año esta orientación recorre cuatro ejes organizadores comunes para cada espacio curricular, cuyas temáticas se abordan desde los tres subsistemas organizacionales mencionados, vinculando sus contenidos y desarrollando con un creciente grado de complejidad, algunos ejes transversales que se consideran pertinentes y relevantes para la construcción de un nuevo orden socio-ambiental.

Consideramos que trabajar en forma simultánea dichos ejes organizadores potenciará la posibilidad de que el estudiante comprenda un mismo fenómeno complejo desde diversos campos del saber, logrando entender cómo cada uno de ellos contribuye al estudio en forma integrada de la problemática planteada.

Sin embargo, se concibe a estos ejes organizadores como una referencia a fin de orientar la propuesta pedagógica, y no como una clasificación taxativa de contenidos. En este sentido, es importante abordarlos como un continuo, sin rupturas, asumiendo que de ninguna manera ciertas temáticas pueden contenerse exclusivamente en un eje sino que atraviesan a varios de ellos, estableciendo distintas relaciones y significados.

1° Eje: ACTIVIDAD ECONÓMICA Y SOCIEDAD: La sociedad organiza y establece relaciones que configuran un sistema económico con características propias de los miembros que la integran y marcado por las circunstancias históricas y sociales particulares de un determinado espacio temporal.

Un cambio en el modo de producción origina nuevos intercambios y relaciones entre las fuerzas productivas impactando en toda la producción social.

A lo largo del tiempo la sociedad ha evolucionado en función de la extracción, producción y distribución de bienes y servicios para satisfacer las necesidades de los sujetos, estableciendo diferentes formas de actividades económicas. Por esta razón, sostenemos que desde la orientación debemos abordar esta temática desde todos los espacios curriculares para que el estudiante pueda entender y comprender dicho fenómeno vinculando y articulando los distintos enfoques que cada uno le ofrece.

2° Eje: PRODUCCIÓN Y SOCIEDAD: Con este eje se intenta brindar herramientas que permitan a los estudiantes, comprender la importancia de los sistemas productivos y el uso eficiente de todos los recursos, entendiendo que un cambio en los modos de producción origina un nuevo entramado socio-económico.

Cada sujeto en la sociedad debe actuar socialmente comprometido con el uso y preservación de los recursos, para que su obrar no afecte negativamente el desarrollo de las generaciones futuras y el bienestar del ecosistema global.

En el actual contexto socio-económico se resignifica la producción como un factor clave para el desarrollo de una sociedad. Por esto, se propone el análisis de la producción como un eje organizador para todos los espacios curriculares de la orientación de cuarto año.

3° Eje: TRABAJO Y SOCIEDAD: El trabajo es un factor dinamizante de las actividades económicas y constituye un componente fundamental en la reconstrucción de vínculos sociales y la inserción socio-económica, creando un camino en pos de reducir las desigualdades sociales características de nuestra realidad.

Desde la perspectiva planteada en este diseño, el trabajo no se reduce a un factor productivo al servicio de la reproducción de capital, sino que el mundo del trabajo incluye

toda la capacidad humana al servicio de la reproducción de vida, de calidad de lazos y relaciones de trabajo de toda la sociedad, donde la prioridad es el sujeto en su diversidad. Así, las interrelaciones entre los subsistemas organizacionales generan procesos económicos tendientes a la sostenibilidad socioeconómica, aunque muchas de estas actividades no sean reconocidas en forma de salario.

Dada la importancia que tiene para nuestra sociedad la reconstrucción de los vínculos socio-afectivos y la inclusión desde el trabajo, es que, en esta orientación, a través de los diferentes espacios, se intenta revalorizar la cultura del trabajo y comprender el mundo laboral, fundado en las capacidades humanas y sus vínculos.

4° Eje: PERSPECTIVA LOCAL Y REGIONAL: El dinamismo económico y la mejora de la calidad de vida que necesita la sociedad para organizarse económicamente en base a sus recursos, requiere un conocimiento sobre el potencial del territorio donde opera, de forma tal que se aprovechen las interrelaciones entre las distintas organizaciones locales impulsando procesos productivos con posibilidades de generar riquezas y promoviendo la creación de empleo local. Este eje apunta a construir un saber situado y ligado a situaciones locales concretas que permita definir el perfil productivo local y analizar las posibilidades de un desarrollo endógeno.

Es importante que para el desarrollo de éste eje se apele a otros saberes interdisciplinarios desarrollados a lo largo de la trayectoria escolar del alumno como: la incidencia de la geografía en el desarrollo regional; el clima, el suelo, la tecnología, la problemática ambiental, regional, ecológica y del medio ambiente, problemas energéticos, planificación urbana e impacto ambiental, entre otros.

El siguiente cuadro permite visualizar el esquema propuesto para cuarto año:

Ejes organizadores	Espacios Curriculares	ECONOMÍA	ANÁLISIS ORGANIZACIONAL	SISTEMAS DE INFORMACIÓN CONTABLE	ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN ORGANIZACIONAL
ACTIVIDAD ECONÓMICA Y SOCIEDAD	Ciencia económica. Actividades económicas	Organizaciones y su rol social.	Sistemas de información. Importancia del subsistema de información contable.	Forma jurídica de las organizaciones y de sus relaciones.	
PRODUCCIÓN Y SOCIEDAD	Recursos productivos. Cadenas productivas.	Administración y gestión de recursos de la producción.	Subsistema de información de gestión.	Diferentes enfoques sobre la propiedad de los recursos.	
TRABAJO Y SOCIEDAD	Importancia del trabajo como organizador de la sociedad. Empleo	Desarrollo del recurso humano en las organizaciones.	Información contable laboral.	Consecuencias jurídicas derivadas del trabajo/empleo, marco jurídico laboral y previsional.	
PERSPECTIVA LOCAL Y REGIONAL	Economías Regionales. Microrregiones. Perfil productivo local.	Relaciones entre distintos actores sociales y el entramado organizacional local	Usuarios locales de la información contable y su responsabilidad social.	Marco jurídico local.	
Ejes transversales	Resignificación de espacios de participación. Economía ecológica. Responsabilidad social. Tecnologías.				

Encuadre Didáctico

La influencia del paradigma positivista, especialmente en las ciencias económicas, ha promovido la excesiva manipulación o control de variables con el afán de simplificar situaciones reales para explicar relaciones complejas. En actual contexto, es prioritario superar esta concepción y abordar el aprendizaje respetando la complejidad, riqueza, ambigüedad e incluso contradicciones de los fenómenos, permitiendo la transferencia del conocimiento a otras situaciones.

La realidad actual supone incorporar una metodología de enseñanza innovadora y potenciadora, que produzca una sinergia que se traslade al crecimiento económico y social de la sociedad toda, en la cual se despierte el interés del sujeto que aprende por entender el mundo, posibilitando que esos conocimientos y saberes sean transferibles a la vida real.

La importancia del enfoque multidisciplinar requiere atender a las diferentes miradas que los distintos campos del saber construyen sobre un objeto de conocimiento, partiendo del bagaje cultural del que disponen los estudiantes, y proyectándolo al servicio de problemas que impliquen un conflicto donde se tensionen saberes en el afán de revalorizar significados.

La vida del aula se considera como un sistema social, abierto, de comunicación, que produce o transforma en sus intercambios, valores sociales y pautas culturales. En estos términos, es posible comprender que el aula evoluciona, genera símbolos, crea nuevos patrones de comportamiento y códigos de comunicación, pero también es importante reconocer espacios de indeterminación, aquellos que se van construyendo en la medida que se viven y experimentan. Esto requiere de una actitud reflexiva que permita visualizar una posibilidad, una oportunidad para potenciar una construcción colectiva enriquecedora.

Superar las desigualdades económicas, sociales, culturales demanda la atención y el respeto a las diferencias individuales como punto de partida para transformar significativamente el conocimiento. Revalorizar este capital cultural implica introducirlo en los planteos de problemas socio-económicos de la propuesta pedagógica y abordarlos desde las múltiples aristas que el fenómeno presenta desde los distintos campos del saber. Esto requiere una actitud docente que estimule la reflexión crítica, la apertura a nuevos interrogantes, el trabajo colaborativo generando una experiencia educativa capaz de establecer una nueva relación con el saber para dar cuenta de las expectativas e intereses de los estudiantes hoy.

En este devenir, asumir la presencia de conflictos como parte inherente a la realidad de cualquier construcción colectiva, implica abrir posibilidades de nuevos aprendizajes, de desarrollar habilidades comunicativas, de asumir responsabilidades para fortalecer el grupo y profundizar la práctica de valores tales como reciprocidad, cooperación y respeto que permitan desarrollar la vida social y colaborar en la formación de ciudadanos responsables.

Para el propósito de fortalecer la participación ciudadana, posibilitar la continuación de estudios superiores y proyectarse en el mundo del trabajo, es imprescindible estimular el desarrollo del aprendizaje autónomo, lo que exige recorrer distintos caminos metodológicos donde se desarrollen procesos abiertos y plurales, que incluyan la totalidad y las multicausalidades de un fenómeno problemático proponiendo recrear la cultura desde la construcción colectiva del conocimiento.

“La defensa de la igualdad, la justicia social, la libertad humana deben ser valores centrales del nuevo discurso pedagógico. Una escuela solamente desplegará una tarea educativa – argumenta Ángel Pérez Gómez- cuando sea capaz de “promover y facilitar la emergencia del pensamiento autónomo, cuando facilite la reflexión, la reconstrucción consciente y

autónoma del pensamiento y de la conducta que cada individuo ha desarrollado a través de sus intercambios espontáneos con su entorno cultural.”⁶

Delinear una nueva forma de trabajar exige, además, potenciar las prácticas docentes con nuevos recursos que aporten distintas formas de aprendizaje, como la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en la dinámica escolar. Afrontar los desafíos que las tecnologías representan a la propuesta pedagógica implica generar nuevas posibilidades de intercambio, aprovechar contenidos digitales, reflexionar, investigar y construir conocimientos en entornos virtuales ampliando el espacio y el tiempo escolar, y, expandiendo el horizonte de aprendizaje.

Propósitos

Los propósitos son concebidos como posibles indicadores de cambios, caminos alternativos que den dirección y sentido al proceso educativo en el marco de un enfoque integrador que demuestra cual es la intencionalidad del docente.

En cada espacio curricular se describen los propósitos específicos sugeridos para el mismo.

Consideraciones metodológicas

En la escuela se realiza gran parte del aprendizaje que permite a los estudiantes comprender y ver al mundo, relacionarse con él, construir subjetividades que posibiliten el despliegue de las potencialidades que portan los sujetos. La construcción de saberes necesita de un proceso de interacción social mediado por diversos recursos comunicativos donde los sujetos se afectan mutuamente de una determinada forma y en continuo intercambio con el medio.

Para comprender y orientar los procesos de aprendizaje y enseñanza, es preciso conocer las complejas redes de intercambios que se producen dentro y fuera de la escuela, revalorizando críticamente aquellos saberes que componen la cultura del medio vital de los estudiantes, con el propósito de enriquecer el espacio escolar convirtiendo a la escuela en una comunidad democrática y plural.

Abordar los fenómenos socio-económicos complejos desarrollados en el transcurso del ciclo orientado, requiere explorar distintos caminos metodológicos donde se desplieguen procesos abiertos y plurales, que incluyan la totalidad y las multicausalidades de un problema, proponiendo espacios de discusión, debates y participación activa.

El docente como mediador y facilitador en los procesos de construcción de los saberes:

- Creará condiciones entre los estudiantes para ceder la palabra, habilitar procesos de discusión grupal, formular preguntas e inquietudes, reflexionar sobre diferentes problemáticas actuales y alcanzar resoluciones adecuadas al contexto socio cultural y académico del cual forma parte.

⁶ Pérez Gomez, A.; “La Socialización Postmoderna y la función educativa de la escuela” en Escuela Pública y sociedad neoliberal. Miño y Dávila. Buenos Aires, 1998.

- Hará del aula un espacio de lectura, de búsqueda y descubrimiento de significados, en donde cada estudiante se sienta confiado, seguro y comprometido en sus intervenciones porque se le respetarán sus apreciaciones y errores como ámbitos de crecimiento personal y grupal.
- Generará instancias de aprendizaje cooperativo personal, integrándolo con lo grupal de forma que permita su retroalimentación y enriquecimiento.
- Valorará la multiplicidad cognitiva, que implica tener en cuenta las múltiples formas en que los alumnos perciben y procesan la información.
- Contribuirá a la construcción de actitudes positivas, pertinentes a una vida responsable en democracia.
- Fomentará el conocimiento, elaboración y práctica de diferentes formas de tomar contacto con la naturaleza, asumiendo una actitud crítica y responsable ante situaciones que tengan efectos negativos sobre el medio ambiente, para favorecer su preservación.
- Promoverá el desarrollo de habilidades metacognitivas que le permitan al estudiante el conocimiento y regulación de sus propios procesos cognitivos.

Se sugieren como estrategias metodológicas las siguientes técnicas didácticas: aprendizaje colaborativo, método de casos⁷ y aprendizaje basado en problemas.

Es necesario que el docente sea un sujeto comprometido en el proceso de aprendizaje, que incluya la investigación, experimentación y reflexión, sobre su propia práctica, no sólo en forma individual, sino también en colaboración con otros colegas, siendo la institución quien promueva dicha relación.

Evaluación

La evaluación es uno de los componentes más importantes del espacio curricular porque involucra al resto de sus partes y a todos los actores de la educación, produciendo, en muchos casos, conflictos y contradicciones. Evaluar mediante instrumentos diseñados por los docentes, es algo más que la medición del progreso y los resultados de los aprendizajes que realizan los estudiantes, supone una dinámica sistémica e integral en la cual debe existir un juicio de valor sobre el rol de los docentes, los aprendizajes de los estudiantes y el contexto en que se producen esos aprendizajes.

El concepto de evaluación supone al de acreditación cuyo propósito es certificar los aprendizajes de los alumnos.

Por tal razón, la evaluación debe ser continua y permanente, poniendo en juego estrategias y situaciones de evaluación variadas que tengan en cuenta la heterogeneidad de los alumnos y la particularidad de estos procesos, incluyendo distintas modalidades como la autoevaluación, co-evaluación y evaluación grupal, entre otras.

En palabras de Camilloni *“La autoevaluación cumple un papel relevante en la formación de estudiantes autónomos y con capacidad para continuar aprendiendo por sí mismos, a la vez que orienta al profesor en el reconocimiento de sus propias prácticas y sobre los marcos interpretativos de sus alumnos, para desde allí generar cambios”*⁸.

⁷ Wassermann, Selma; *El estudio de casos como método de enseñanza*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1999.

⁸ Camilloni A., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós Educador, 1998

La evaluación implica una reflexión crítica del proceso de aprendizaje y una instancia de autoevaluación para revisar y controlar las estrategias utilizadas y los conocimientos construidos de manera que el estudiante pueda implicarse responsablemente con su propio proceso como una posibilidad más de aprendizaje.

Los instrumentos diseñados con el propósito de evaluar deben ser diversos dependiendo siempre de toda la experiencia formativa desarrollada, priorizando procesos reflexivos y críticos que impulsen la adopción de un rol protagónico de los alumnos y el compromiso con su formación.

La evaluación es parte de la experiencia educativa por lo que debe realizarse en forma sistemática comprendiendo todo el proceso de aprendizaje e incluyendo una reflexión consciente de estrategias metacognitivas utilizadas. En este sentido, la evaluación es entendida como un fenómeno comunicacional donde es posible identificar dificultades en el proceso y planificar medios para superar dichos obstáculos. Gimeno Sacristán sostiene, la evaluación: "... cumple dos finalidades primordiales: comprobar la validez de las estrategias didácticas puestas en escena e informar al alumno para ayudarlo a progresar en su auto aprendizaje"⁹. Así, se considera la evaluación como una instancia más de aprendizaje, donde es indispensable una etapa de retroalimentación para favorecer la autorregulación de los aprendizajes individuales y colectivos.

La acreditación, tal lo establecido en el Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Provincia de Río Negro, implica considerar aquellos saberes fundamentales para la construcción de otros de mayor grado de complejidad. De esta manera se pretende garantizar la equidad, calidad educativa y la movilidad de todos los estudiantes de la provincia dentro del sistema educativo.

Lineamientos de acreditación

Los lineamientos de acreditación "(...) hacen referencia a aquellos saberes considerados fundamentales para la construcción de otros de mayor grado de complejidad, que el alumno deberá acreditar para ser promovido al año siguiente (...) Son un tipo particular de propósitos que posibilitan la toma de decisiones sobre la promoción pero que deben estar presentes no sólo en la instancia final del ciclo escolar, sino durante todo el proceso orientando la selección de contenidos, la metodología y la evaluación."¹⁰

En síntesis, los lineamientos de acreditación constituyen el conjunto de criterios descriptivos que dan cuenta del proceso de apropiación de saberes realizado por los estudiantes y también, de las oportunidades generadas desde lo pedagógico e institucional.

En cada espacio curricular se detallan los lineamientos de acreditación.

⁹ En Capacitación Nivel Medio, clase 2: *La Planificación y Evaluación en la Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina*, Ministerio de Educación de Río Negro, 2009.

¹⁰ Consejo Provincial de Educación. LAB. *Lineamientos de acreditación básicos*. Río Negro, 2004.

ESPACIO CURRICULAR: ECONOMÍA

Fundamentación

El despliegue del mundo empresarial, la primacía de la competencia por sobre el conocimiento, el corrimiento del Estado, el énfasis en el éxito individual y el paradigma del equilibrio fueron algunas de las características de un contexto histórico que se instaló también en el espacio escolar, deteriorando la formación de nuestros estudiantes y profundizando la fragmentación social.

La transposición de los problemas económicos provenientes de escenarios diversos plantean la necesidad de una discusión crítica sobre la pertinencia de reproducir algunos modelos descontextualizados que simplifican cuestiones económicas solo al carácter instrumental, midiendo variables cuantitativas y en ocasiones, ajenas a nuestra realidad, sin dar respuestas a los fenómenos “reales” complejos que requieren el aporte de otros campos del conocimiento y el análisis de enfoques alternativos al paradigma neoclásico. No se trata de desterrar el uso de herramientas matemáticas en argumentos, sino entender que éstas pueden ser útiles en un modelo pero de ninguna manera puede reducirse la complejidad de la realidad económico-social a unas cuantas variables cuantificables.

El funcionamiento de la sociedad se explica desde la interacción con la estructura económica en sus dimensiones política, social y cultural. Carlos Enrique Corredor Jiménez afirma¹¹:

La emergencia que tiene el paradigma de la complejidad en la producción científica actual plantea una repercusión para la economía, pues demanda ampliar el análisis y el instrumental con el cual se han abordado hasta ahora los problemas de la economía. Esta exigencia de la ciencia permite rescatar el sentido de la economía como una ciencia social, que requiere y exige la interdisciplinariedad y el acercamiento a otras formas de conocimiento.

A partir del campo epistemológico propuesto para la orientación, se estudian y comprenden sistemas sociales abiertos que interactúan constantemente con el universo y que están formados por componentes, que tienen un fin distinto al individual cuando se los considera en conjunto.

Es necesario destacar que la Economía es una ciencia social orientada al desarrollo de las actividades económicas, y tiene por finalidad el bienestar de las personas en sociedad y la satisfacción de sus necesidades.

Los saberes considerados relevantes en este espacio, se articulan en torno a los cuatro ejes organizadores de cuarto año propuestos para los espacios curriculares específicos de la orientación. Esta organización tiende a que los estudiantes construyan un conjunto de

¹¹ Corredor Jiménez, Carlos Enrique; *Economía, Sociedad y Matemática: Una discusión sobre la enseñanza de una ciencia social en el contexto de América Latina*; en Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa, Vol.1, No.2, Colombia, 2005

saberes que les posibiliten comprender la realidad e interpretar los hechos económicos que operan en la misma.

Propósitos

Son propósitos de este espacio:

- Facilitar la comprensión de las relaciones de los distintos subsistemas económicos que participan y organizan vínculos sociales entre los sujetos, para profundizar el análisis de los fenómenos económicos complejos.
- Promover la reflexión sobre los alcances y limitaciones de la economía, como ciencia social, con una visión sistémica e interdisciplinaria, a fin de contextualizar los problemas económicos abordados.
- Propiciar el desarrollo de una actitud crítica en los estudiantes sobre los fenómenos económicos y organizacionales, analizando dichos procesos a la luz de los ejes transversales propuestos, para poder intervenir en forma activa en ellos.
- Priorizar el aprendizaje significativo, la comprensión lectora y la búsqueda de soluciones a problemas económicos, a fin de construir un perfil productivo local, para explorar distintas alternativas superadoras.
- Favorecer la sociabilización e intercambio de opiniones y puntos de vista entre los sujetos del aprendizaje de manera que puedan exponer y explicar sus ideas referidas a los fenómenos económicos estudiados, para evidenciar los saberes construidos.
- Proporcionar instancias de trabajo grupal para que los estudiantes valoren la construcción de saberes en forma cooperativa como instancia de aprendizaje, de reflexión y diálogo.

Organización de los saberes

El mundo en su complejidad exige que el sujeto, para su desarrollo personal, comunitario, social y cultural, posea saberes significativos. Es función de la escuela brindar las posibilidades de apropiación de dichos saberes incluyendo particularidades atinentes a la variada y extensa geografía de la provincia de Río Negro y a las diferencias socioeconómicas y culturales de sus habitantes; pues de eso depende el desarrollo local de cada región.

Para este espacio curricular se sugieren los siguientes saberes a construir:

EJES TEMÁTICOS	SABERES A CONSTRUIR
ACTIVIDAD ECONÓMICA Y SOCIEDAD	Economía como ciencia social, relación con otras disciplinas. Subsistemas económicos: público, privado y de la sociedad civil. Interacción entre Agentes económicos: familias, Estado, empresas, organizaciones de la sociedad civil, sector externo. Sus relaciones. Actividades económicas. Responsabilidad social comunitaria.
PRODUCCIÓN Y SOCIEDAD	Sistemas productivos: factores, recursos y procesos. Cadenas productivas. Su preservación. Innovaciones tecnológicas e impacto ambiental.

TRABAJO Y SOCIEDAD	Trabajo. Su importancia como organizador social. Empleo. Innovaciones tecnológicas y su impacto en la sociedad. Capital humano y social. Economía del conocimiento. Asimetrías del mercado laboral, desigualdades económicas y sociales. Estructura demográfica: población económicamente activa/ población pasiva. Desempleo: tipos de desempleo. Economía de subsistencia, autoconsumo.
PERSPECTIVA LOCAL Y REGIONAL	Estructura económica social local. Economías regionales. Microrregiones. Perfil productivo local. Posibilidades de desarrollo. Resignificación del espacio de participación de las organizaciones locales. Presupuesto participativo.

Lineamientos de acreditación.

Para este espacio se proporcionará condiciones y oportunidades de aprendizaje que permitan a los estudiantes:

- Reflexionar sobre el papel que cada agente debe desempeñar en cada sistema económico y sus interacciones.
- Identificar las particularidades de los mercados del trabajo, producción y capital.
- Valorar cada uno de los factores productivos necesarios para el desarrollo integral de la comunidad.
- Identificar la importancia de la responsabilidad social-comunitaria en las actividades económica actuales y especialmente, en las economías regionales.
- Reconocer el impacto de las decisiones en las cadenas productivas sobre el ambiente y las innovaciones tecnológicas.
- Interpretar las causas de las asimetrías en el mercado laboral y sus consecuencias en la organización social.
- Distinguir el rol de cada tipo organizacional en la economía y sus posibilidades de desarrollo en pos de definir el perfil productivo local.

ESPACIO CURRICULAR: ANÁLISIS ORGANIZACIONAL

Fundamentación

En la estructura socio-económica es preponderante el rol que ocupan las organizaciones y el potencial que sus interrelaciones generan para la transformación social. Esto requiere un nuevo estilo de estructuras organizativas y de modelos de gestión que permitan flexibilizar las interrelaciones horizontales y comprender la profunda interacción necesaria, para abordar la complejidad del mundo organizacional actual.

Las organizaciones, entendidas como sistemas sociales abiertos en constante retroalimentación con el contexto espacio-temporal, constituyen el ámbito propicio donde desarrollar todas las dimensiones del potencial humano. Es por eso que uno de los grandes desafíos que debe enfrentar hoy la administración de las organizaciones, es la complejidad de las relaciones humanas desde una ética basada en los valores culturales que la sostienen.

Por esta razón, se sostiene que el estudio de los distintos tipos de organizaciones como también la función que cumplen en la sociedad, se orienta a fortalecer el compromiso ciudadano de los estudiantes y a contribuir en la mejora continua de la sociedad, edificando un futuro mejor.

La importancia de lograr la eficiencia en esa tarea reside en comprender que cada organización es un subsistema de la sociedad y su accionar ocasionará efectos en el resto de sus integrantes.

Es importante que el estudiante pueda comprender de manera global y básica el funcionamiento de las organizaciones, las interacciones que se generan con el medio ambiente externo, las diferentes relaciones que se establecen entre las áreas internas, a fin de que, independientemente del rol que ocupen los sujetos, puedan agregar valor desempeñando su labor con responsabilidad y ética.

Se considera que la gestión organizacional tiene una importancia fundamental, pues de su buena aplicación (eficacia- eficiencia), depende la calidad de vida de los ciudadanos en una realidad en la cual las organizaciones satisfacen necesidades materiales, sociales y hasta espirituales.

El espacio curricular replica los ejes organizadores propuestos para la orientación, que posibilitarán en su conjunto, obtener una visión general de cómo planifican, coordinan, gestionan y controlan sus recursos los diferentes tipos de organizaciones para lograr sus objetivos.

Propósitos

Son propósitos de este espacio:

- Focalizar los procesos de análisis organizacional hacia lo local, con la finalidad de definir el perfil productivo de la región y evaluar la pertinencia de dichas acciones en un proyecto colectivo local.
- Fomentar la comprensión de las diferentes lógicas y relaciones organizacionales, para que los estudiantes puedan reflexionar sobre el rol de cada subsistema y explorar la complejidad de los tales fenómenos.
- Incentivar la reflexión sobre la importancia del factor humano en las organizaciones y su influencia en el desarrollo personal y social, para que los sujetos del aprendizaje valoren la capacidad humana y el potencial de sus relaciones en pos del ejercicio de la ciudadanía.
- Profundizar y revalorizar el rol social de las organizaciones y su importancia en los entramados de la sociedad, para construir una visión global e integral de los fenómenos organizacionales.
- Facilitar el desarrollo de una actitud crítica sobre responsabilidad social, cuidado de los recursos y preservación del ambiente, tendiente a fortalecer en los estudiantes la toma de conciencia sobre el cuidado del ecosistema global y su efecto en las decisiones económicas.

- Comprender el análisis interno y externo de las organizaciones para que los estudiantes puedan evaluar diferentes escenarios de la toma de decisiones.

Organización de los saberes

EJES TEMÁTICOS	SABERES A CONSTRUIR
ACTIVIDAD ECONÓMICA Y SOCIEDAD	Organizaciones: rol social, características. Lógicas de los distintos sectores donde actúan: sector privado, público y organizaciones de la sociedad civil. Interrelaciones. Influencia de los entornos organizacionales: proveedores, gobiernos, consumidores, medios, sindicatos, competidores, población. Incidencia de variables sociales, económicas, políticas y tecnológicas. Vinculación de los distintos desarrollos de las teorías de la administración con las transformaciones económicas, sociales, culturales, políticas y tecnológicas. Control social sobre las actividades empresariales y estatales.
PRODUCCIÓN Y SOCIEDAD	Administración estratégica de recursos de la producción en los tres subsistemas: planificación, organización, gestión, control y evaluación. Influencia de la calidad en los sistemas productivos. Límites en el uso de los recursos y la eficiencia. Diseño organizacional y estructura organizacional en los diferentes tipos de organizaciones. Ambiente natural y actuales preocupaciones: contaminación, cambios climáticos, protección de los recursos. Inserción comunitaria. Responsabilidad social comunitaria y su aporte.
TRABAJO Y SOCIEDAD	Administración de recursos humanos: incorporación, desarrollo, evaluación y capacitación de los recursos humanos. Impacto en el capital humano de políticas de seguridad e higiene y mejora continua. Estrategias de RRHH ante los procesos de globalización. Redes. Teletrabajos. Administración participativa: trabajo en equipo, dirección, liderazgos, motivación, comunicación, conflictos. Cultura organizacional. Administración de la diversidad. Multiculturalidad. Ética y responsabilidad social: valores, interés por la comunidad, protección del ambiente, seguridad laboral.
PERSPECTIVA LOCAL Y REGIONAL	Procesos organizacionales locales. Asociaciones entre distintos actores sociales y la conformación del entramado organizacional local. Redes regionales. Perfil productivo local y sus estrategias. Condiciones agroecológicas para la producción orgánica y de bajo impacto ambiental. Análisis FODA. Comercialización de productos y servicios regionales. Organización de espacios de participación de las organizaciones locales.

Lineamientos de acreditación

Para este espacio se proporcionarán condiciones y oportunidades de aprendizaje que permitan a los estudiantes:

- Reflexionar sobre el papel de las organizaciones y sus interrelaciones en el desarrollo social, económico, cultural, político y tecnológico.
- Diferenciar los tipos de organizaciones y sus lógicas de funcionamiento.
- Reconocer los impactos de los entornos organizacionales y sus influencias en la toma de decisiones de cada organización.
- Describir distintos diseños de estructuras aplicables a las diversas organizaciones.
- Comprender el significado de la administración y sus procesos.
- Reflexionar sobre las políticas de administración de recursos humanos y sus impactos en la cultura organizacional.
- Utilizar distintas herramientas de análisis organizacional para evaluar diferentes escenarios locales.

ESPACIO CURRICULAR: SISTEMAS DE INFORMACIÓN CONTABLE

Fundamentación:

Reflexionar acerca del status epistemológico de la contabilidad y de los sistemas de información contable es avanzar en el conocimiento y orientar la práctica desde un enfoque integrador. Tradicionalmente la concepción de la contabilidad como técnica fue la más difundida en los centros académicos de nuestro país desde la propia currícula, desatendiendo cualquier otro análisis disciplinar que lo cuestione. Así, la temática contable fue abordada como un conjunto de técnicas y procedimientos cuyo fin era la obtención de resultados.

Desde este espacio curricular sustentado en el paradigma de la complejidad, se entiende que es primordial conceptualizar la disciplina contable como ciencia¹² que se nutre de otras ciencias sociales como la economía y la administración, con el propósito de buscar, describir, explicar y predecir necesidades de distintos usuarios de la información contable, afectando al desarrollo socioeconómico a través de la tecnología desarrollada en los sistemas de información, que aplica con una metodología específica y propia.

El análisis y la comprensión de fenómenos económicos y organizacionales requiere reflexionar sobre la necesidad de contar con sistemas de información contable comprometidos con el orden social y capaces de producir información sistemática de la realidad compleja.

Desde el marco teórico propuesto para este espacio se considera necesario revalorizar el saber social que esta disciplina ofrece desde la investigación, la evolución histórica y el énfasis en la necesidad social de contar con información como recurso al servicio de diversos usuarios.

¹² Esta concepción es desarrollada por varios autores como Richard Mattessich, Carlos Mallo Rodríguez, Arévalo y Lisdero.

Este espacio curricular se estructura en función de los cuatro ejes organizadores de cuarto año del ciclo orientado, en donde cada uno de ellos posibilitará analizar el rol que los sistemas contables cumplen en las distintas organizaciones y comprender los diferentes subsistemas que lo integran.

La importancia de este espacio radica en la posibilidad de formar sujetos capaces de abordar situaciones de la vida cotidiana, intentando reforzar el compromiso que como ciudadanos tienen, a través de la apropiación del conocimiento contable para la toma de sus decisiones con responsabilidad.

Propósitos

Para este espacio curricular, los propósitos sugeridos son:

- Favorecer el aprendizaje significativo a través de situaciones problemáticas que cuestionen la utilidad de la información en los distintos subsistemas organizacionales, para comprender su importancia en los fenómenos organizacionales.
- Promover la sociabilización e intercambio de opiniones y puntos de vista de manera que los estudiantes puedan exponer y explicar sus ideas sobre la calidad de la información para la toma de decisiones y el control social en los distintos tipos de organizaciones, a fin de utilizar vocabulario específico y construir saberes socialmente reconocidos.
- Facilitar la apropiación de contenidos y procedimientos sobre los subsistemas de información contable, los usuarios y las fuentes con estrategias grupales que promuevan en los estudiantes el trabajo cooperativo como instancia de aprendizaje, de reflexión y diálogo, para evidenciar los saberes construidos.
- Favorecer el desarrollo de una actitud crítica sobre la responsabilidad social y ética en ambientes laborales y manejo de la información, para evaluar decisiones al respecto.
- Proponer estrategias que permitan a los estudiantes valorar la importancia de la información de costos y de los informes de gestión en los sistemas de producción, para comprender las diversas herramientas de análisis organizacional.
- Estimular la reflexión sobre cambios regionales a partir de la interpretación de información contable, que posibilite a los estudiantes el análisis de problemáticas locales con una mirada integral en relación al perfil productivo regional.

Organización de los saberes

EJES TEMÁTICOS	SABERES A CONSTRUIR
ACTIVIDAD ECONÓMICA Y SOCIEDAD	La información en las organizaciones. Intercambios de información. El rol de los sistemas de información en la sociedad. Importancia de la información generada por los subsistemas de información contable. Usuarios de la información contable. Entradas de los subsistemas de información contable. Documentación contable propia de la actividad económica.

PRODUCCIÓN Y SOCIEDAD	Gestión de operaciones básicas. Procesamiento de la información contable y su utilidad en los procesos productivos. Diseños de mecanismos de control interno. Salidas de los subsistemas de información contable. Información para la toma de decisiones: informes de gestión, análisis de costos, proyecciones y presupuestos. Aporte comunitario de las organizaciones. Balance social. Relación entre los subsistemas de información contable y la tecnología.
TRABAJO Y SOCIEDAD	La información del trabajo en los subsistemas organizacionales. Trabajo formal e informal. Operaciones laborales registradas: remuneraciones, contribuciones, aportes, asignaciones familiares, documentación laboral. Relación laboral y responsabilidad social.
PERSPECTIVA LOCAL Y REGIONAL	Usuarios locales de la información contable. La importancia de las fuentes regionales de producción de información contable en la definición del perfil productivo local. Consecuencias del control social sobre las actividades de los tres subsistemas económicos.

Lineamientos de acreditación

Para este espacio se proporcionará a los estudiantes, condiciones y oportunidades de aprendizaje que les permitan:

- Distinguir y procesar información de origen interno y externo de la organización a efectos de evaluarla adecuadamente.
- Comprender la importancia de los subsistemas contables como herramientas para la toma de decisiones.
- Analizar situaciones de cambios regionales a través de la información contable y entender cómo la misma repercute en las decisiones y el control social de las organizaciones.
- Aplicar herramientas de los sistemas de información contable para elaborar documentos que respalden las relaciones laborales y cualquier otra operación comercial.
- Generar informes de gestión para evaluar posibles caminos de acción sustentados en ambientes laborales donde prime la responsabilidad social comunitaria.

ESPACIO CURRICULAR: ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN ORGANIZACIONAL

Fundamentación

En el mundo en el que vivimos cobra importancia el ejercicio de la ciudadanía, que requiere formar sujetos activos y comprometidos con la democracia en todos los espacios de participación ciudadana. Para garantizar la igualdad y la inclusión es indispensable que cada uno de los miembros de la sociedad conozca los derechos y obligaciones establecidos en

los marcos regulatorios vigentes. Por otro lado, este compromiso exige su participación en la elaboración de normativas a través del derecho genuino adquirido por ser ciudadano de la sociedad en la que vive, incluyendo en este rol aspectos importantes como la conservación de los recursos, el cuidado del ambiente y la responsabilidad social comunitaria, entre otros.

La legislación que alcanza a los fenómenos organizacionales y a sus interrelaciones, debe necesariamente evolucionar a la luz de los cambios que se producen. Lo que hace décadas era válido, en la emergencia del paradigma de la complejidad y en virtud de procesos globalizadores, deja de serlo. Este proceso, en el marco de un ejercicio responsable de la ciudadanía, demanda la observación continua de la normativa necesaria para acompañar las transformaciones socio-económicas respetando las diversas realidades comunitarias pero siempre en busca del bien común.

La experiencia escolar debe producir cambios en las perspectivas de los sujetos, nuevas formas de pensamiento a partir del debate, la discusión y el intercambio de enfoques, asumiendo el reto de enseñar a pensar críticamente para fortalecer los valores democráticos.

Desde el marco jurídico, revalorizar las relaciones entre los subsistemas organizacionales que intervienen en el sistema socio-económico, implica fomentar la práctica democrática basada en valores tales como: justicia, diálogo, libertad, participación e igualdad.

La intención de esta propuesta curricular es que el estudiante, a través de los cuatro ejes organizadores, pueda conocer, reflexionar y cuestionar las normativas adecuadas para regular las actividades de las organizaciones, sus condicionamientos y beneficios.

Propósitos

Para este espacio curricular los propósitos sugeridos son:

- Conformar grupos de trabajo como comunidades democráticas de investigación y reflexión que estimulen el análisis sobre normativas referidas a los recursos, al fomento industrial y a los derechos constitucionales, para argumentar con criterios propios, creativos y críticos.
- Fomentar la participación activa en el ejercicio de la democracia promoviendo acciones que impulsen la sociabilización de propuestas de participación ciudadana, para manifestar juicios o valoraciones sobre las temáticas abordadas.
- Facilitar la apropiación de saberes referidos a las normativas asociativas y a las relaciones jurídicas entre los subsistemas organizacionales, para fortalecer en los estudiantes la capacidad emprendedora resignificando espacios de participación.
- Facilitar el acercamiento al mundo del trabajo a partir de la comprensión de la legislación laboral y previsional vigente, para entender la importancia en la reconstrucción del tejido social.

Organización de los saberes

EJES TEMÁTICOS	SABERES A CONSTRUIR
ACTIVIDAD ECONÓMICA Y SOCIEDAD	Forma jurídica de las organizaciones. Necesidad y derecho a asociarse. Sociedades comerciales, asociaciones civiles, fundaciones, cooperativas, mutuales. Personería jurídica. Importancia de los contratos como reguladores de las actividades económicas.

	Necesidad de regulación de la actividad económica y el rol del Estado. Regulación ambiental y desarrollo sustentable. Relación jurídica entre los distintos subsistemas organizacionales.
PRODUCCIÓN Y SOCIEDAD	Los recursos públicos y la importancia en la gestión estatal. Sistema tributario argentino. Coparticipación federal. Marco regulatorio de la protección a la producción. Excesos no contemplados en las normativas. Protección de los recursos. Normativas de radicación y fomento industrial.
TRABAJO Y SOCIEDAD	Derechos constitucionales. Necesidad de marcos regulatorios para nuevos vínculos laborales. Consecuencias jurídicas del trabajo. Los derechos y las obligaciones de las partes. Contrato de trabajo. Derecho individual y colectivo. Régimen previsional. Sistema de seguridad social y su impacto comunitario.
PERSPECTIVA LOCAL Y REGIONAL	Legislación regional y local que fomente el desarrollo. Entes de desarrollo. Normativas vigentes en relación a los factores productivos locales tales como recursos hídricos, mineros, agrícolas, frutícolas, ganaderos, hortícolas, turísticos y otros.

Lineamientos de acreditación

Para este espacio curricular, se destacan los siguientes lineamientos de acreditación:

- Fundamentar la necesidad y el derecho de asociarse.
- Comprender la importancia de la regulación de la actividad económica y sus consecuencias en la sociedad.
- Establecer relaciones jurídicas entre los distintos subsistemas organizacionales.
- Identificar los recursos públicos y su importancia en la gestión estatal.
- Conocer el sistema tributario argentino y el procedimiento de coparticipación federal.
- Priorizar la importancia de proteger legalmente los recursos productivos como medida estratégica para el fomento del desarrollo local.
- Relacionar las normativas vigentes en la región que fomenten la radicación industrial con distintas estrategias productivas de desarrollo local.
- Detectar los derechos y obligaciones que surgen de la relación jurídica del trabajo.
- Reconocer los derechos de la seguridad social atribuibles a todos los ciudadanos.

5° Año

Los fenómenos complejos que hoy enfrentamos como sociedad, no pueden ser resueltos y explicados desde disciplinas aisladas, sino que requieren de un tratamiento interdisciplinar en el cual, el diálogo de saberes, favorezca el intercambio y enriquecimiento de ellas. Es importante que los sujetos en este tramo del trayecto escolar del aprendizaje, tengan un rol activo formando un pensamiento crítico e integrador, que promueva la capacidad para descubrir, desarrollar e incrementar cada día sus posibilidades creativas y sobre todo, evidencien una nueva manera de apprehender la realidad.

Los espacios curriculares específicos de la orientación, propuestos para quinto año son:

ESPACIO CURRICULAR: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN E INSERCIÓN COMUNITARIA

Fundamentación

La desintegración de la trama social y el desmoronamiento de la acción colectiva conllevan un descompromiso que deteriora los vínculos humanos. En esta situación, fortalecer nexos que generen densidad en redes sociales y especialmente con base territorial, constituye un gran desafío para superar la fragilidad y vulnerabilidad de las relaciones.

Las diversas y complejas problemáticas que atraviesan a las escuelas requieren ampliar las perspectivas de análisis e incorporar la participación de diferentes actores que aporten otras lecturas.

Con ésta intención, se pretende que la escuela genere una dinámica social y cultural, relacionándose con el barrio, las organizaciones ciudadanas y el lugar, utilizando todos los recursos de su zona (personales, laborales, institucionales, culturales, deportivos, etc.), a fin de generar fluidos intercambios que conviertan a la institución en un centro cultural y formativo a disposición del territorio, y no solo se la visualice como un edificio emplazado en un terreno. Este proceso tiende a crear un lazo de integración de la escuela al contexto, imprimiendo su identidad organizacional y su proyecto educativo en el espacio social.

Institucionalmente, estas acciones exigen diseñar y articular propuestas de trabajo conjuntas entre el equipo directivo, docentes del espacio curricular y coordinador interdisciplinar del ciclo orientado pero también requieren el acompañamiento de otros actores de la comunidad educativa como el grupo de alumnos, preceptores, padres y otros docentes. Es necesario recrear modos de organización de trabajo en equipo, que incluyan las expectativas docentes y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje.

Este espacio curricular tiene como propósito expandir el aprendizaje escolar, abordando el fenómeno a estudiar con sus interrelaciones entre el ambiente de descubrimiento, los textos disponibles sobre el objeto de aprendizaje y el contexto de aplicación práctica, involucrando la posibilidad de experimentar, simbolizar, cuestionar, debatir, descubrir, procesos estos que amplían las oportunidades de aprendizaje.

Lo importante de esta experiencia educativa reside en los intercambios más que en los espacios a ocupar. Por eso es primordial que la escuela genere condiciones que permitan vincular y articular acciones educativas con actores sociales de los distintos subsistemas organizacionales ya sean del ámbito social, cultural o productivo con el propósito de

estimular la continuidad de estudios superiores, incentivar la vinculación con el mundo del trabajo y aportar a la comprensión de problemáticas actuales.

Durante el trayecto escolar se priorizó una educación orientada a la formación de personas libres, responsables, críticas, conocedoras de sus obligaciones y derechos pero además en condiciones de ejercerlos. Enriqueciendo dicho proceso, se propone este espacio basado en la participación democrática, en el respeto a la pluralidad y con el compromiso de todos los actores involucrados con el aprendizaje. De esta forma, constituye una experiencia formativa abierta, donde no se define el resultado anticipadamente sino que se transforma el proceso en relación con el objeto de estudio y se despliegan continuamente nuevos interrogantes, privilegiando la formación de un sujeto pleno de saber y de identidad.

Desde este espacio curricular, también se disponen tres seminarios de carácter epistemológico coordinados por el profesor adjunto en colaboración con los docentes del espacio. La intencionalidad de esta propuesta es construir colectivamente saberes propios y culturales a partir de problemáticas referidas a las temáticas abordadas en los proyectos, bajo diversas miradas críticas constituyendo una instancia de reflexión útil que complementa, amplía y resignifica los saberes del caso de estudio.

Encuadre Didáctico

El espacio curricular propone formar una comunidad de aprendizaje donde los participantes problematizan situaciones relevantes en pos de reflexionar sobre posibles soluciones y, en forma colaborativa, crear saberes propios para la situación. No obstante, también promueve la investigación científica en la búsqueda de explicaciones y no simplemente en la exploración de una solución correcta. Así, los proyectos de inserción comunitaria en la escuela deben orientarse a vincular la práctica educativa con la realidad social, mediante un fundamento organizativo e investigativo.

Metodológicamente, poner en práctica talleres interdisciplinarios favorece la creación de condiciones que permitan resignificar saberes de los distintos espacios disciplinares, facilitando el análisis de alternativas superadoras, para modificar la realidad que habitan los estudiantes.

Los posibles proyectos a implementar pueden establecer una relación de continuidad con aquellos trabajados durante el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria, profundizando la problemática e incluyendo nuevos intereses, que propicien el desarrollo de los distintos espacios curriculares específicos del Ciclo Orientado con énfasis en los ejes transversales propios, como por ejemplo: economías regionales y producción local, procesos tecnológicos y preservación del medio ambiente, uso eficiente de los recursos productivos: energía, agua, suelo; mercado de trabajo en la región, entre otros.

Propósitos

Para este espacio curricular los propósitos sugeridos son:

- Crear una atmósfera que induzca al aprendizaje, convirtiendo al aula en una comunidad de investigación para profundizar el estudio de fenómenos complejos y emitir juicios valorativos.
- Fortalecer la articulación de acciones educativas con diferentes organismos nacionales, provinciales y locales tendientes a sostener la escolaridad de los adolescentes y jóvenes e incorporar el trabajo comunitario.

- Impulsar una propuesta de trabajo colectivo que fortalezca la formación en valores y la puesta en práctica de las tecnologías, para construir vínculos armoniosos en pos de una convivencia democrática.
- Fomentar en los estudiantes el interés por participar en proyectos y/o actividades institucionales relacionadas con el ámbito local y/o nacional, que les permitan reconocer el lugar donde viven y las diferencias con otros espacios del mundo global.
- Facilitar la inserción comunitaria a partir de los proyectos trabajados con el objetivo de revitalizar los lazos sociales y entender sus dinámicas de manera integral.
- Ampliar la visión cotidiana del mundo revisando los saberes de los estudiantes sobre las problemáticas socio-económicas locales detectadas, para posibilitar la participación como actores del desarrollo local, impulsando la construcción de una identidad común que fortalezca el sentido de pertenencia.

Organización de los saberes

Pensar el proyecto significa aprender con un nuevo dispositivo de trabajo que habilite un recorrido compartido con otros, en distintos espacios y con diferentes recursos. Esto permite ampliar las miradas y protagonizar un rol más activo en el aprendizaje comprometiendo habilidades afectivas y comunicacionales pero inseparable de los saberes. Estas consideraciones requieren que los docentes presenten, preferentemente, proyectos interdisciplinarios a desarrollar que surjan de una necesidad, con propósitos concretos y sustentados en problemas relevantes, en base al Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) y al Proyecto Curricular Institucional (P.C.I.) que orientan la tarea escolar.

No obstante la elección de los proyectos que realice cada comunidad educativa, se sugiere como algunos de los posibles fenómenos a abordar los siguientes:

- Cooperativas escolares: el cooperativismo a través de sus principios y valores representa una alternativa a la concentración de riqueza y a la exclusión social proponiendo el desarrollo inclusivo a través de la cooperación, igualdad, respeto, compromiso y participación democrática. En este sentido, propone la construcción de un entramado de relaciones económicas, cooperativas y solidarias entre personas y distintas organizaciones donde es posible generar productos locales ecológicos, generar proyectos de servicios y/o autoempleo vinculados a las necesidades reales.
Como proyecto educativo constituye una herramienta válida desde el punto de vista pedagógico y de la lógica del comportamiento humano, social, ético y educativo que debe constituirse como resultado de un proceso madurativo, de transformación cultural y trabajo de enseñanza- aprendizaje, no solo en la comunidad educativa sino que también debe presentar un desafío para la participación y el compromiso de la sociedad.
- Construcción de redes sociales con otras organizaciones: con la intención de promover que los estudiantes tomen conciencia de sus derechos y conozcan las organizaciones que operan en el territorio regional y los espacios de participación ciudadana, se propone el relevamiento de proyectos en marcha y planificados por los distintos actores económicos del escenario local. Con esta propuesta los estudiantes podrán ser partícipes de proyectos compartidos con el fin de indagar sobre posibles estrategias de construcción colectiva para mejorar la calidad de vida y reducir los riesgos de la vulnerabilidad social.

- Construcción de un blog o red virtual referido al uso eficiente de los recursos productivos y la preservación del ambiente: con el propósito de incentivar la alfabetización digital y evaluar el impacto ambiental de las decisiones económicas, se propone el presente proyecto utilizando herramientas tecnológicas como la creación de foros de discusión, videoconferencias o catálogos digitales, que permitan dar a conocer propuestas locales que integran las economías regionales, posibilitando la difusión, evaluación de las decisiones y el análisis de las distintas consecuencias socio-económicas y su impacto en el ambiente.

Acompañando los proyectos diseñados, se sugiere en los distintos seminarios, profundizar y articular temáticas que permitirán potenciar la construcción de saberes desde una perspectiva transdisciplinar.

Particularmente es importante abordar en un seminario, cuestiones inherentes al campo epistemológico de la administración y la economía, para comprender la construcción del conocimiento específico de la orientación, desde el paradigma de la complejidad. Otros seminarios pueden referirse a los ejes transversales, como por ejemplo: economía social, responsabilidad social comunitaria y economía ecológica.

Los estudiantes que participan en estos proyectos educativos se apropian de saberes, conocimientos y experiencias, integrando y articulando los aprendizajes alcanzados en los distintos espacios curriculares de su formación escolar. De esta forma, se revitalizan los entramados socio-económicos y generan una sinergia que amplía los procesos de desarrollo local, conformando un espacio de interacción con la comunidad.

Consideraciones metodológicas

En este espacio curricular se deben propiciar distintos formatos como la implementación de seminarios y talleres. Asimismo, es importante fomentar opciones de trabajo escolar que permitan vincular a los alumnos con distintas organizaciones de la comunidad, ampliando las posibilidades de formación.

La era de la incertidumbre que caracteriza a los tiempos de fluidez exige un tipo de conocimiento actualizable y una práctica que varía. Este proceso requiere pensar con otros, construir espacios de trabajo creativo y colectivo, que potencie el intercambio y las interacciones donde se jueguen la puesta en práctica de valores, la construcción de significados, la comunicación y el diálogo. Es imprescindible generar nuevos "territorios" que emerjan como lugares de pertenencia, de creación de valores y de lazos, propiciando formas compartidas de vivir un espacio y un tiempo que configuren una identidad común en el grupo y en sus fronteras.

El proyecto es un dispositivo democratizador flexible, que atiende a la diversidad, en donde los individuos construyen sus experiencias subjetivas, forman una identidad en los asuntos sociales, asumen un compromiso y despliegan conjuntos complejos de relaciones y prácticas colectivas. La educación debe activar un pliegue donde la posibilidad de subjetivación sea posible, donde otro universo de significación movilice a un sujeto a construir su diferencia y habilite otras formas de creación, de invención, de hacer con lo que se enseña y habitar el tiempo vivido en la escuela.

El punto de partida es entender que existen diversas formas de relacionarse con los otros y con los saberes, que afectan la posición de los sujetos y sus modos de estar en el mundo. El desconocer, el no saber es lo que moviliza, lo que crea condiciones para que un aprendizaje sea posible.

Los proyectos responden a las necesidades de los sujetos y contextos, permitiendo crear redes interinstitucionales donde se plantean relaciones de cooperación entre distintas organizaciones y con otras propuestas educativas. Por lo tanto, la tarea escolar debe valorar la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje.

La comprensión de las problemáticas abordadas y su complejidad se profundizan en los seminarios coordinados por el profesor adjunto constituyendo éstos una acción pedagógica de organización y producción de saberes, sustentados en los paradigmas epistemológicos de los campos del conocimiento involucrados en los espacios curriculares. Esta práctica requiere el trabajo en equipo de docentes del espacio y alumnos para potenciar las posibilidades de aprendizaje que incluyan la mirada crítica, el respeto por los saberes propios de cada institución escolar y la puesta en diálogo de diversos enfoques que indaguen y aborden el entramado de relaciones en torno a una situación.

Entre las posibles estrategias didácticas a utilizar se sugieren: realización de encuestas, trabajos de campo, entrevistas, consultas bibliográficas, estudio de casos, paneles, etc. Es importante una buena selección de los materiales y los distintos soportes que se pueden emplear, fortaleciendo el uso de las tecnologías como proceso tendiente a favorecer la alfabetización múltiple. Si bien el papel es el soporte más utilizado, resulta fundamental incorporar otros recursos como la proyección estática (diapositivas, mapas, proyector) y la imagen en movimiento en tv, video o dispositivos multimedia como CD-ROM, DVD, etc., útiles para explicar y para ampliar, desde una posición crítica, las lecturas de diversos materiales virtuales.

Evaluación

La evaluación, no solo debe considerar los procedimientos, sino también valorar las condiciones de su utilización y su efecto en el proceso de resolución del problema. Implica una reflexión consciente y control permanente del proceso de aprendizaje. Así entendida, la evaluación es una producción centrada en explicar, argumentar y convencer, con el sostén de la intervención docente.

En la experiencia educativa se deben orientar los procesos de evaluación a partir de la revisión permanente de la producción académica de los estudiantes y el establecimiento de pautas de trabajo con los mismos, que impliquen una creciente responsabilidad en el propio aprendizaje.

Este espacio curricular requiere un acuerdo sobre evidencias a evaluar entre los sujetos participantes, por lo que es necesario establecer formatos y estrategias de registro del proceso de los proyectos que permitan avanzar en desarrollos de investigación y en otros proyectos.

Como se sostiene en el Diseño Curricular, la evaluación constituye una fuente de información que puede instrumentarse a través de autoevaluaciones, coevaluaciones o heteroevaluaciones¹³.

En este espacio curricular se deben propiciar acciones que favorezcan estrategias metacognitivas que les permitan a los alumnos regular sus procesos de aprendizaje y contribuir a mejorar el aprendizaje autónomo.

¹³ Resolución N° 1000/08- C.P.E.

Lineamientos de acreditación

Los lineamientos de acreditación se pautarán en el diseño de cada uno de los proyectos planificados. No obstante, se sugieren algunos saberes generales para acreditar el espacio.

Se proporcionarán a los estudiantes, condiciones y oportunidades de aprendizaje que les permitan:

- Usar estrategias de indagación, interpretación y presentación de las distintas fuentes de información acreditadas.
- Analizar argumentos y elaborar juicios valorativos al evaluar posibles alternativas.
- Evidenciar el desarrollo de habilidades metacognitivas.
- Desarrollar diversas habilidades cognitivas para planificar, ejecutar y evaluar proyectos de intervención socio comunitario.
- Apelar a diversas habilidades sociales para el trabajo comunitario.

ESPACIO CURRICULAR SÍNTESIS DE LOS SABERES ESTRUCTURANTES DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO ESPECÍFICO DE LA ORIENTACIÓN.

ECONOMÍA POLÍTICA

Fundamentación

A lo largo de la orientación, los distintos espacios curriculares aportaron herramientas tendientes a posibilitar la comprensión de la complejidad de los sistemas económicos cambiantes y evitar la simplificación en respuestas absolutas y definitivas representativas de una realidad inexistente.

Este espacio tiende a interpretar las relaciones económicas en el sistema macroeconómico global y las características de las economías regionales, sin descuidar desde qué posición se construye este conocimiento, es decir, la particularidad Argentina y su ubicación en términos históricos y en relación al mundo globalizado actual.

Para entender las distintas teorías económicas es indispensable pensarlas en el marco de los procesos históricos y políticos que atraviesan a las sociedades en cuestión. Desarrollar y explicitar distintos enfoques respetando los interlocutores, plantear todos los debates y resaltar puntos contrapuestos de distintos desarrollos teóricos, son algunas de las estrategias que este espacio puede aportar a la formación específica de la orientación.

El modo de abordar este espacio curricular tiende a formar estudiantes críticos que apelen a los conocimientos y saberes construidos en su experiencia educativa y que incluyan en sus pensamientos las cuestiones políticas y sociales que interactúan con el sistema económico. De esta manera, se propone la comprensión de la economía política como camino para un crecimiento con desarrollo y cohesión social, que revalorice sus instituciones con capacidad de generar mejoras productivas y sociales, tendientes a eliminar las disparidades regionales.

Esta propuesta anima a pensar los fenómenos económicos y organizacionales que se presentan de manera compleja y con múltiples variantes, en forma integrada y recurriendo a distintos campos del saber, no con la intención de agotar una problemática sino más bien, comprenderla desde las tensiones que los distintos intereses plantean.

Entender un modelo de desarrollo económico que priorice los vínculos humanos, sociales y potencie la generación de redes productivas y la inclusión de tramas sociales densas, requiere la construcción de saberes desde la perspectiva transdisciplinar. A partir de este enfoque se intenta explorar alternativas tendientes a promover una sociedad más justa e igualitaria, con posibilidades de sostenerse y reproducirse sobre sus propias bases territoriales en interdependencia abierta con el resto de la economía del mundo.

“El todo tiene cualidades o propiedades que no se encontrarían en las partes si estas se separaran las unas de las otras y, ciertas cualidades o propiedades de las partes pueden ser inhibidas por las fuerzas que salen del todo”¹⁴. Comprender la realidad y los hechos económicos cotidianos desde el paradigma de la complejidad, requiere necesariamente interrelacionar los tres subsistemas organizacionales del entramado socioeconómico, y analizar sus potencialidades y fortalezas, para impulsar un modelo de desarrollo local y productivo inclusivo con rasgos identitarios y propios de los miembros de la comunidad.

Históricamente, muchos fueron los debates en torno al deterioro de las condiciones ambientales que los actores económicos adoptaban en pos del desarrollo socioeconómico. Actualmente, el desgaste de los recursos productivos, los niveles de exclusión y desafiliación social, y el impacto de las tecnologías exigen repensar las alternativas que los sistemas económicos generan a través de la producción y el trabajo, planteando escenarios en donde se integren las buenas prácticas productivas y la mejora en la calidad de vida con modelos de desarrollo inclusivos.

Para comprender las relaciones existentes y las posibles en el sistema económico, es imprescindible abordar distintos núcleos temáticos desde lo macroeconómico mundial hasta las características económicas regionales.

Encuadre Didáctico

Incursionar en la compleja realidad económica y sus consecuencias en la organización social, provoca pensar un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico, de interacción continua, que problematice los fenómenos desde un análisis crítico, reflexivo y comprometido, acorde a las circunstancias.

Es importante incluir en la propuesta pedagógica, la situación económica local desde un espacio de interpelación, de diálogo abierto y participativo, donde los estudiantes puedan manifestar sus inquietudes y ensayar conclusiones al respecto, provocando nuevos aprendizajes.

La práctica docente debe orientarse a disponer no solo un saber, sino una práctica de pensamiento, un movimiento que incite, una predisposición a la pregunta y a la percepción de nuevas posibilidades de aprendizaje. Hoy, la experiencia educativa consiste en abrir condiciones para que los estudiantes asuman la responsabilidad de aprender a aprender. La propuesta es crear alternativas, oportunidades, desplegar formas posibles de pensamiento, de conocimiento y de acción simbólica, que generen cambios futuros para cada uno y para la sociedad en su conjunto.

¹⁴ Morin, Edgar; *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, Unesco, Francia, 1999.

Propósitos

Se sugieren para este espacio curricular los siguientes propósitos:

- Multiplicar las oportunidades para que los estudiantes analicen, jerarquicen, confronten y validen cantidad y variedad de información que circula en el mundo actual, para contribuir a la formación de un pensamiento crítico y construir explicaciones cada vez más ricas acerca de las sociedades y su organización económica.
- Impulsar el análisis integral de los rasgos básicos de las economías actuales, sus dinámicas y funcionamiento, para comprenderlo como fenómeno de transformación permanente de la realidad compleja.
- Fomentar el conocimiento, elaboración y práctica de diferentes formas de tomar contacto con la naturaleza, asumiendo una actitud crítica y responsable ante situaciones que tengan efectos negativos sobre el ambiente para favorecer su preservación.
- Contribuir a la construcción de actitudes positivas pertinentes para que los estudiantes, como ciudadanos, logren una vida socialmente responsable en democracia.
- Proponer debates sobre la realidad económica social, políticas públicas, problemas estructurales, para fortalecer la participación con proyección de acciones hacia la comunidad.

Organización de los saberes

Se propone trabajar en este espacio con distintos núcleos temáticos en función a la profundización de sus contenidos:

EJES TEMÁTICOS	SABERES A CONSTRUIR
CAMBIOS ESTRUCTURALES MUNDIALES	Conformación de bloques económicos, sus límites y potencialidades. Problemáticas socioeconómicas derivadas de procesos de globalización e integración. El poder mundial y las organizaciones. Grandes economías mundiales y su impacto en el ambiente.
INTEGRACIÓN DE LAS ECONOMÍAS LATINOAMERICANAS	Causas y consecuencias de la integración latinoamericana. Relación con los mercados mundiales. Estrategias territoriales impulsoras de desarrollo económico.
ESTRUCTURA ECONÓMICA ARGENTINA	Causas y consecuencias de los modelos de desarrollo económicos argentinos. Límites para su inserción mundial. Problemáticas económicas y sociales. Organización territorial: recursos naturales y áreas económicas. Perspectivas para un nuevo modelo de desarrollo endógeno.
ESTRUCTURA ECONÓMICA PROVINCIAL	Análisis de la estructura provincial: características y recursos productivos. Sectores productivos y sus posibilidades como generadores de empleo. Integración de posibles escenarios económicos locales a escala global. Perspectivas futuras para el desarrollo local.

Consideraciones metodológicas

La propuesta de este espacio es problematizar un fenómeno económico observado y construir saberes, vinculando conocimientos multidisciplinares que permitan la comprensión e interpretación de su complejidad.

En este sentido, cobra relevancia la formación de procesos reflexivos y críticos, que permitan a los estudiantes comparar y contrastar modelos económicos, apelando a los saberes construidos durante la trayectoria escolar.

De esta manera, el docente debe orientar un proceso de pensamiento crítico que busca fundamentar un saber, determinando su validez y pertinencia en función a los propósitos del fenómeno a estudiar.

Es importante analizar la realidad también desde las diversas fuentes de información y sus marcos ideológicos implícitos, y deducir o inferir conclusiones a partir de un análisis comparativo multidimensional donde los estudiantes interpreten, comparen y discutan, asumiendo una posición crítica al respecto.

Evaluación

La evaluación plantea un desafío que consiste en desarrollar estrategias que den cuenta de la integración e interpretación de saberes y su transferencia a otros contextos.

La evaluación del aprendizaje bajo el paradigma de la complejidad implica generar situaciones en las que el estudiante pueda comprender un fenómeno socio-económico apelando a saberes de diversos campos del conocimiento, con el propósito de generar acciones en virtud de mejorar la calidad de vida.

Lineamientos de acreditación

En este espacio se proporcionarán condiciones y oportunidades de aprendizaje que permitan a los estudiantes:

- Evidenciar predisposición para analizar procesos de integración económica desde varias perspectivas y tomar posición crítica en base a argumentos suficientes, en relación a un nuevo modelo de desarrollo federal y participativo.
- Exponer y sustentar opiniones sobre problemáticas globales realizando juicios de valor en base a criterios establecidos.
- Relacionar causas y consecuencias del orden económico global y local.
- Identificar particularidades de la organización económica provincial que generen condiciones para un modelo de desarrollo local inclusivo.
- Reflexionar sobre el rol de cada sector productivo en la generación de empleo.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL DE LA ORIENTACIÓN

Cahían, Adolfo; *Las ONGs*, Ediciones La Rocca, 2004.

Camilloni A. ET AT., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós Educador, 1998.

C.E.P.A.L. Diversos Documentos, Naciones Unidas.

Coraggio, José Luis; *Economía del trabajo*, en *La otra economía*, Cattani, Antonio David(compilador), Editorial Altamira, Buenos Aires, 2004.

Coraggio, José Luis; *La economía social como vía para otro desarrollo social*, Urbared, Red de políticas sociales, Buenos Aires, 2002.

Corredor, Carlos; *Economía, Sociedad y Matemática: Una discusión sobre la enseñanza de una ciencia social en el contexto de América Latina*, en *Revista ieRed*, Vol. 1 N°2, 2005.

De Piero, Sergio, *Organizaciones de la Sociedad Civil. Tensiones de una agenda en construcción*, Paidós, Buenos Aires, 2005.

De Piero, Sergio: *Políticas sociales: organizaciones e intervención desde la sociedad civil*, FLACSO, 2009.

Duschatzky, Silvia, *Post-Scriptum: Premisas, promesas, realidades*, Diplomatura Superior en Gestión Educativa, FLACSO, 2009.

García Delgado, D. y Nosetto, L., *El desarrollo en un contexto postneoliberal. Hacia una sociedad para todos*, CICUS, Buenos Aires, 2006.

Glaría, Violeta, *Cuestionamientos a la enseñanza de la Economía desde una perspectiva compleja*, Polis, *Revista de la Universidad Bolivariana*, V 9, N°25, 2009.

Huelva, Daniel, *La economía vista desde un ángulo epistemológico de la economía a la economía política; del estructuralismo a la complejidad*, publicado en *Cinta de Moebio*, N° 22, Universidad de Chile, 2005.

Lewkowicz, I; Cantarelli, M., *Del fragmento a la situación*, Grupo Doce, 2001

Lion, C., *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*, La Crujía, Buenos Aires, 2006.

Mealla, E. *El regreso del desarrollo*, en Scannone, J.C. y García Delgado, D. (comps), *Ética, desarrollo y región*, CICCUS, Buenos Aires, 2006.

Morin, Edgar; *La cabeza bien puesta*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2004.

Morin, Edgar; *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, Unesco, Francia, 1999.

Naclerio, Alejandro, Narodowski, Patricio, De Santis, Gerardo; *Teoría y Política Macroeconómica*, Universidad Nacional de La Plata, 2007

Rodríguez de Ramírez, María del Carmen; *Reflexiones sobre el status epistemológico de la contabilidad*, Facultad de Ciencias Económicas - Universidad de Buenos Aires, publicado en "Contabilidad y Auditoría", Año I N° 1 1995.

Rodríguez Zidán, Eduardo, *La escuela pública como institución democrática ante los desafíos del mundo actual*, en Revista Digital de educación y nuevas tecnologías, N° 37, Año VII, 2008.

Tiramonti, Guillermina (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*, Manantial, Bs. As. 2004.

Tiramonti, Guillermina, *La escuela de la modernidad a la globalización. La educación en un mundo desorganizado*, Diploma Superior en Gestión Educativa. FLACSO. 2009.

“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 Vocacional¹⁵.

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.¹⁶

¹⁵ Rascovan, Sergio E. “Orientación Vocacional: una perspectiva crítica”. 1era edición. Paidós. Buenos Aires. 2005.

¹⁶ 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”¹⁷

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 Rascovan¹⁸, “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”¹⁹

(...) “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”²⁰

¹⁷ “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.

¹⁸ 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.

¹⁹ 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.

²⁰ 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”.²¹

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. Rodríguez.A.M. y comp. Editorial. Psicolibros. 2002.

²¹ 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”²².

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**²³

En relación con la concepción epistemológica que sustenta la propuesta curricular del taller de alumnos, Sergio Rascovan ²⁴ 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.

²²Rascovan, S. “Los Jóvenes y el futuro...” Ob. Cit.

²³“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.*

²⁴ 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 social²⁵ (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 Messing²⁶ 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 Fernández²⁷ 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

²⁵ Castel, R. “La Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado”.

²⁶ Messing, C. “Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares”. Primera edición. Buenos Aires. Edit. Noveduc. 2007.

²⁷ 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.²⁸

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”.²⁹

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:

²⁸ 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.

²⁹ 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”.³⁰

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”.³¹

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”.³²

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

³⁰ Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina.

³¹ Doltó, F y Doltó.C “Palabras para adolescentes”. Atlántida. Buenos Aires. 1996 en Diseño Curricular Ciclo Básico para la Escuela Secundaria Rionegrina.

³² Obs.Cit.2. Diseño Curricular.

el siglo XX- acerca de un desarrollo progresivo en un mundo controlable, predecible y transparente.³³

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 apunala 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”.

³³ 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...”³⁴

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.

³⁴ Transformación de la escuela secundaria rionegrina Diseño Curricular del Ciclo Orientado de los Bachilleratos con Orientación.

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

“...Enseñar y aprender se dan dentro de un mismo marco de trabajo, configurando una situación en la que para entender las condiciones de operatividad de uno hay que hacer referencia al otro. Para entender lo que es enseñar, hay que hacer referencia al aprender y viceversa. El docente tradicional, al transmitir información lo hace de manera unidireccional: en la didáctica operativa la posibilidad de efectivizar el acto de enseñar sólo se da cuando se conocen las condiciones del aprender. Es una relación funcional, la relación se va organizando y modificando en el trabajo concreto, con los ajustes mutuos, por la complementariedad de roles que es la antinomia de la suplementariedad. Complementariedad: realizar junto con, suplementariedad: realizar en lugar del otro.”³⁵

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...”³⁶. 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

³⁵ Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal. Reproduc. De “Temas de Psicología Social”- N°extraordinario. Ediciones 5.

³⁶ Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal Ob. Cit.

grupal que favorezca el aprendizaje significativo respecto a la construcción de “proyecto futuro” en el siglo XXI, siglo caracterizado por el predominio de una realidad compleja*. La metodología de esta didáctica posibilita desarrollar habilidades así como modificar actitudes. La didáctica como estrategia centrada en la resolución y remoción del obstáculo para el aprendizaje permite al estudiante adaptarse activamente a situaciones nuevas, y elaborar la resistencia al cambio y las defensas para una lectura de la realidad.

La Complejidad necesita una estrategia. Pero la estrategia se impone siempre que sobreviene lo inesperado o lo incierto, es decir, cuando aparece un problema importante. (...)” El pensamiento complejo no resuelve, en sí mismo, los problemas, pero constituye una ayuda para la estrategia que puede resolverlos”.³⁷

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

³⁷ Morin, E. “Introducción al Pensamiento Complejo” Ob.Cit.

trabajo es de tres horas por semana, conforme con el diseño curricular de la escuela de la transformación.

2.1. Propósitos

“Los propósitos permiten tomar decisiones respecto a los contenidos y experiencias de aprendizaje. Constituyen el Qué, Cómo y Para qué del enseñar. Expresan un posicionamiento e intencionalidad de la tarea. Se los considera principios orientadores amplios y flexibles. El docente a cargo, en un marco integrador e interdisciplinar y centrado en el estudiante como sujeto protagonista del aprendizaje, podrá darle a través de estos propósitos, dirección y sentido al proceso educativo. Lleva implícita una postura y una intencionalidad que involucran y comprometen profundamente al docente en el proceso formativo”³⁸

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.

³⁸ Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Saberes

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. Consideraciones Metodológicas

El taller brinda un espacio que promueve el pasaje de una actitud pasiva receptiva con la que llega el alumno (“quiero que me hagan un test”), a una actitud reflexiva, activa, creadora, de encuentro consigo mismo y con los otros que conforman el grupo. Un espacio que tiende a romper estereotipos y que genera nuevos posicionamientos. Juan Hebert Elizalde y Ana María Rodríguez³⁹ 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.⁴⁰

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

³⁹ “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.

⁴⁰ Ilvento, M.C. “A las puertas del futuro: ¿Una cuestión de intención? Capítulo 4 en Ob. Cit.

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

Foladori expresa que el conflicto vocacional puede ser recién comprendido cuando es puesto en palabras y analizado por el grupo, que avanza en espiral hacia el esclarecimiento de sus obstáculos, favoreciendo la simbolización ⁴¹.

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"⁴², 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).

⁴¹ Foladori. "Contribuciones al Análisis Vocacional Grupal" en Ob. Cit.

⁴² 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 .

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

Los momentos de cada encuentro son:

- 1.- Primer momento: “Apertura-Introducción”. Incluye explicitación del encuadre, eje temático a tratar, propósitos, metodología y evaluación (15 minutos).
- 2.- Segundo momento: “Desarrollo”. Se explicita la consigna de la actividad, cuyas temáticas se inscriben en una dimensión subjetiva y en una dimensión socio- contextual. Integra dos instancias de producción: una, individual (20 minutos) y otra, en pequeños grupos (30 minutos) a efectos de centrar la tarea. Por ejemplo, a través de *interrogantes*, cuyo fin es abrir preguntas, más que responder o cerrar problemáticas. Es decir, cuyo propósito es estimular la reflexión personal, la discusión y la producción en pequeños grupos.
- 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...”⁴³

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.

⁴³ Ob. Cit.

2.4. Evaluación

La resolución 1000/08 del Consejo Provincial de Educación, que refiere a los criterios de evaluación explicita "...Rigurosidad de los procesos de resignificación y reconstrucción de saberes contruidos parcialmente por los estudiantes..." "...Cuanto más reflexione el alumno sobre sus fortalezas y dificultades para aprender, mas herramientas tendrá para superarlas..." "...Implicación responsable de los estudiantes del Ciclo Orientado como co-gestores del proceso de enseñanza y autores de su trayecto educativo...". La concepción de evaluación como autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación, que se produce en el dialogo entre docente y alumno y alumnos entre sí y con otros actores de la comunidad educativa, permiten que el estudiante se exprese, construya y deconstruya nuevas elaboraciones conceptuales.

Por cada trimestre (en fechas establecidas por calendario escolar), el coordinador del taller elabora un informe evaluativo del proceso, en el que puede incorporar insumos obtenidos a través de reuniones interdisciplinarias y con el coordinador interdisciplinar.⁴⁴

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.⁴⁵

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.

⁴⁴ 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

⁴⁵"Desarrollo curricular: lineamientos de acreditación básicos"

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

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

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

3.1. Eje Organizador

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

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

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

“...La escuela es la institución que precisamente tiene su apuesta en un futuro distinto que, al mismo tiempo, debe ayudar a construir. Allí donde no parece haber porvenir la escuela tiene que delinear un futuro, una representación de otro futuro posible”.⁴⁶

¿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”⁴⁷

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.

⁴⁶ Kaplan, C. “La inclusión como posibilidad” en Ob. Cit.

⁴⁷ Enrique, S.J. “Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras” cap.Nº en ob.cit.

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

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

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

“...la categoría **proyecto** se establece sobre la base de un futuro que se desea alcanzar, sobre un conjunto de representaciones de lo que aún no está, pero que se desea lograr, y se apoya sobre representaciones del presente que se espera sobrepasar... La elaboración representativa de la situación presente orienta la construcción del proyecto, supone una cierta reflexión sobre las estrategias para llevarlo a cabo y sobre los motivos que lo sostienen”⁴⁸

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.

⁴⁸ Guichard, J. 1995. en Ob.Cit.

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

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

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

3.3. Ejes Temáticos

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

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

Dada la complejidad en que se dan estas temáticas en los sujetos,⁴⁹ 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

⁴⁹ “La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción” Morin, E. Introducción al Pensamiento complejo. Parte 1. Gedisa. Barcelona.2007.

hoy en el presente, pero integrado a un pasado que le es propio. Requiere un “darse cuenta” de que no está solo, de que cuenta con un entretendido 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.

N2.-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.

N3- 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.

Nº5. Proyecto de Futuro

Saberes Clave

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

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

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

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

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

3.4. Lineamientos de Acreditación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Bibliografía

- Aisenson y otros. 1999. "Representaciones sociales de los jóvenes sobre estudio y trabajo" Anuario N°VII. 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. 1° Edición.
- Gavilan, M. 2006. "La transformación de la orientación vocacional. Hacia un nuevo paradigma". Rosario. Homo Sapiens.
- Galende, E. 1997. "De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual". Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Gallart, M. Jacinto, C. Suarez, A. 1996. "Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. El desafío es hoy". Buenos Aires Losada.
- Gullco, A. y Di' Paola, G. 1993. "Orientación Vocacional. Una estrategia preventiva". Buenos Aires Edit. Vocación.
- Jazami, M.E. 2009. "De pasiones y Destinos. Contribuciones Psicoanalíticas a la Orientación Vocacional". Buenos Aires. Letra Viva.
- Kaplan, C. 2006. "La inclusión como posibilidad". Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la nación.
- Llorente Pozo, M.T y García Lupión, B "El portafolios del alumnado: una investigación-acción-en el aula universitaria" (Universidad de Granada) en Revista de educación N° 341. Barcelona. 2006.
- Messin, C. 2007. "Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares". Buenos Aires. Noveduc. Primera Edición.
- Morin, E. 1990. "Introducción al Pensamiento Complejo". Gedisa. Barcelona. España.
- Muller, M. 2007. "Orientar para un mundo en transformación. Jóvenes entre la educación y el trabajo". Buenos Aires. Bonum.
- Obiols Di Segni, S. 2002 "Adultos en Crisis, jóvenes a la deriva". Buenos Aires Noveduc.
- Pichon Riviere, E. 1970 "Del Psicoanálisis a la psicología social". Buenos Aires Editorial Galerna.
- Pichon Riviere, E y Quiroga, A. 1971. "Psicología de la Vida Cotidiana". Buenos Aires Editorial Nueva Visión.
- Quiroga, Ana. P.D. 1986. "Enfoques y perspectiva en Psicología Social. Desarrollo a partir del pensamiento de Enrique Pichon Riviere". Buenos Aires. Ediciones Cinco.

- Rascovan, S. (Comp.) 1998. "Orientación vocacional. Aportes para la formación de orientadores". Buenos Aires. Noveduc.
- Rascovan, S. 2000 "Los Jóvenes y el Futuro. ¿Y después de la escuela...qué?. Programa de Orientación para la transición al mundo adulto". Buenos Aires. Editorial Psicoteca.
- Rascovan, S [et al]. 2004 "juventud, educación y trabajo- Debates en orientación Vocacional Escuela media y trayectos futuros". Buenos Aires. Noveduc.
- Rascovan, S. 2005. "Orientación vocacional una perspectiva crítica" Buenos Aires. Paidós.
- Rascovan, S (Comp.). 2010. "Las elecciones Vocacionales de los jóvenes escolarizados: proyectos, expectativas y obstáculos". Buenos Aires. Noveduc.
- 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 Humanas." OEI-Revista Iberoamericana de educación.
- Veinsten, S. 1994 " La elección vocacional ocupacional". Buenos Aires. Marymar.
- Yus Ramos, R. "Hacia una educación Global desde la Transversalidad". Editorial Alauda Anaya.

INGLES

PARA EL CICLO ORIENTADO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

1. FUNDAMENTACIÓN

1.1 Contexto

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

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

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

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

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

En la nueva *Ley de Educación Nacional*, la enseñanza de las Lenguas Extranjeras cobra una nueva dimensión para insertarse de lleno en la escuela desde los primeros años de la

escolarización. En el artículo 27, se establece que “...La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son: (...) c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.” (Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2007)

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

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

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

Respecto del valor formativo, el aprendizaje de la lengua extranjera inglés, al igual que otras lenguas extranjeras, favorece el desarrollo integral de los alumnos en sus aspectos cognitivos, culturales, afectivos y lingüísticos. Este diseño se propone ofrecer a todos los alumnos el acceso a saberes lingüísticos y culturales vinculados con la comunidad internacional y propiciar el desarrollo de una comunicación armónica, es decir, aprender a saber decir qué, cómo, cuándo y por qué decir qué a quién. El sujeto se constituye en las relaciones sociales en y por el lenguaje y la escuela debe garantizar el acceso al saber de y

sobre la lengua y el lenguaje. El aprendizaje de una lengua extranjera propicia el desarrollo de procesos relativos a los diferentes modos de significar e interpretar el mundo, lo que favorece la comprensión intercultural y el respeto por lo diferente. El contraste intercultural y lingüístico deja al descubierto al otro y su alteridad, al otro y sus maneras distintas de construir sentidos. No existe un punto de vista único y, por lo tanto, no es posible la comprensión a través de la traducción literal o de palabra por palabra.

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

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

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

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

1.3. La complejidad y el uso de la lengua extranjera

Como se ha señalado en el Diseño Curricular de Inglés para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina (2008) desde el paradigma de la complejidad se concibe al lenguaje como un sistema global el cual se presenta al alumno en su totalidad, y no como un conjunto

de estructuras gramaticales fragmentadas e inconexas. El alumno al tener la posibilidad de acceso al uso de dicho idioma a través de prácticas sociales de leer, hablar, escuchar y escribir vinculadas a sus áreas de interés realiza un proceso de construcción de conocimiento acerca del mismo identificado con la noción de *inter-lengua* (IL) propuesta por Selinker (1972).

Según se menciona en dicho Diseño⁵⁰:

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

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

1.4. La comunicación y la competencia comunicativa

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

⁵⁰ *Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Rionegrina, Disciplina Inglés*, pág. 168, 2008. Ministerio de Educación de Río Negro.

fuera del ámbito escolar con un nivel de fluidez y corrección adecuado para la comunicación eficaz de inteligibilidad internacional.

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

- *“la competencia gramatical o lingüística: se refiere al dominio del código lingüístico, el vocabulario, la pronunciación y la morfología y la sintaxis.*
- *la competencia socio-lingüística: se relaciona con la producción de enunciados adecuados, tanto en la forma como en el significado, a la situación o contexto de comunicación, es decir, el conocimiento de las reglas socio-culturales del lenguaje.*
- *la competencia discursiva: se refiere a la capacidad para conectar oraciones en distintos tipos de discursos y formar un todo unificado y significativo a partir de una serie de enunciados, según los parámetros de la situación de comunicación en la que son producidos o interpretados.*
- *la competencia estratégica: tiene que ver con el conjunto de estrategias de comunicación que le permiten sostener una interacción aún cuando los recursos lingüísticos de los que dispone son insuficientes, o cuando, por distintos motivos, no tiene acceso a una determinada forma gramatical o palabra.”⁵¹*

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.

⁵¹ *Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Rionegrina, Disciplina Inglés*, pág. 168, 2008. Ministerio de Educación de Río Negro.

- 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.
- 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 lean, y/o escuchen, para elaborar una lámina descriptiva sobre un tema en particular, para diseñar un folleto, para recabar información actualizada pertinente a un proyecto de otro espacio curricular, para aportar información para una revista o blog del colegio, para armar un video, para crear una canción, para realizar una síntesis que colabore con algún proyecto de la Orientación. Este modo de trabajo áulico favorecerá el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés principalmente en la comprensión lectora y auditiva y también en las macro-habilidades productivas.

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

Con el propósito de desarrollar una competencia de comprensión textual en la lengua extranjera inglés, tanto de textos escritos como orales, se debe considerar al texto como una unidad de significación que contempla sus condiciones de producción. Con frecuencia, los alumnos de nivel elemental al enfrentarse a un texto oral o escrito intentan comprender todas las palabras desconocidas, traducir palabra por palabra o comprender oraciones en

forma aislada y se sienten decepcionados al no poder lograrlo. Para que esto no ocurra, es necesario que en una primera etapa en el desarrollo de las habilidades receptivas se favorezcan la enseñanza de estrategias que apunten a la comprensión global, y no preocuparse por palabras que el alumno desconoce, atendiendo sobre todo a la macro-estructura del texto, al para-texto, a las anticipaciones que pueda realizar a través de ciertos indicios que ofrece el texto, como ser, el título, subtítulo, fotos, el copete, palabras en negrita, subrayadas, o resaltadas de algún modo, a las asociaciones que pueda realizar con sus saberes previos o de otros espacios. Luego, se trabajará focalizando la atención en la micro-estructura del texto mediante actividades que propicien la comprensión más localizada. Es deseable que este trabajo desde lo global hacia lo lineal y particular se realice en forma alternativa, es decir, que desde lo particular se enriquezca la comprensión global y que se integren ambas perspectivas.

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

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

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

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

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

- el contenido, es decir, la vinculación del tema del texto con los intereses y contexto socio-cultural del alumno, la pertinencia del texto con temas de otros espacios curriculares de la Orientación por los aportes de nuevos conocimientos que ello implique, las relaciones que se puedan establecer con los posibles conocimientos previos del alumno en la lengua extranjera y la lengua materna,
- las transparencias léxicas y morfosintácticas,
- el formato y tipo textual, es decir, las características del texto según su extensión, diseño, organización, complejidad, tipo textual (folleto, publicidad, receta de cocina, tira cómica,

artículo periodístico, cuento, canciones, instrucciones, bases de concurso, prospecto, correo electrónico, reglas de juego, manual, letrado, 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 receptivas presentan diferencias debido a que se expresan a través de canales de comunicación distintos. Entre ellas, podemos mencionar que el lenguaje escrito es organizado, lineal, explícito, el lector puede leer a su propio ritmo y releer el texto según su necesidad. En cambio, el lenguaje oral es aparentemente más desorganizado, a veces circular, redundante, implícito, el oyente debe procesar la información a medida que escucha y puede interrumpir para solicitar aclaraciones. Por otro lado, en forma previa y/o durante la escucha o la lectura, el contenido de lo que se expresa en el texto contiene distintos elementos (por ej., en el paratexto, imágenes, sonidos, fotos, títulos, subtítulo, tipos de letras, etc.) que pueden servir como pistas para inferir significados, tales como, quién es el autor, cuál es el contexto socio-histórico y cultural, a quién está dirigido, con qué propósitos y en qué circunstancias.

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

Se recomienda que en un momento posterior a las actividades de comprensión se realicen actividades que propicien la reflexión sobre la lengua y el lenguaje a partir de los textos escritos u orales trabajados, en lo posible que abarquen tres instancias: meta-lingüística, meta-cognitiva e intercultural. La reflexión meta-lingüística está vinculada con todo lo relativo a las particularidades del lenguaje, es decir, a los aspectos lingüísticos, pragmáticos y

discursivos que contribuyan a la comprensión. La reflexión meta-cognitiva esta orientada a reconocer qué se esta aprendiendo y de qué manera. La reflexión intercultural apunta a desarrollar el respeto y tolerancia por las diferencias culturales, sociales, religiosas, étnicas entre otras. Este tipo de actividades contribuyen a establecer diferencias y similitudes con la lengua materna y la propia cultura y al fortalecimiento de la misma.

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

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

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

2.3. Estrategias de aprendizaje para la lectura comprensiva

De acuerdo con la metodología de trabajo adoptada para Inglés en la Formación 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”⁵²)

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

⁵² 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.

microestructura textual está formada por dos oraciones relacionadas a través de la coherencia. Las estrategias que permiten establecer tales conexiones entre dos oraciones se denominan estrategias de coherencia local o microestrategias. Ejemplos de relaciones semánticas son: causa/ consecuencia, explicación, ejemplificación y especificación, entre otras.

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

*"Although limitations on classical computer technology are approaching rapidly, research in the area of quantum computing may provide a way towards breaking these boundaries."*⁵³

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."*⁵⁴

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*.

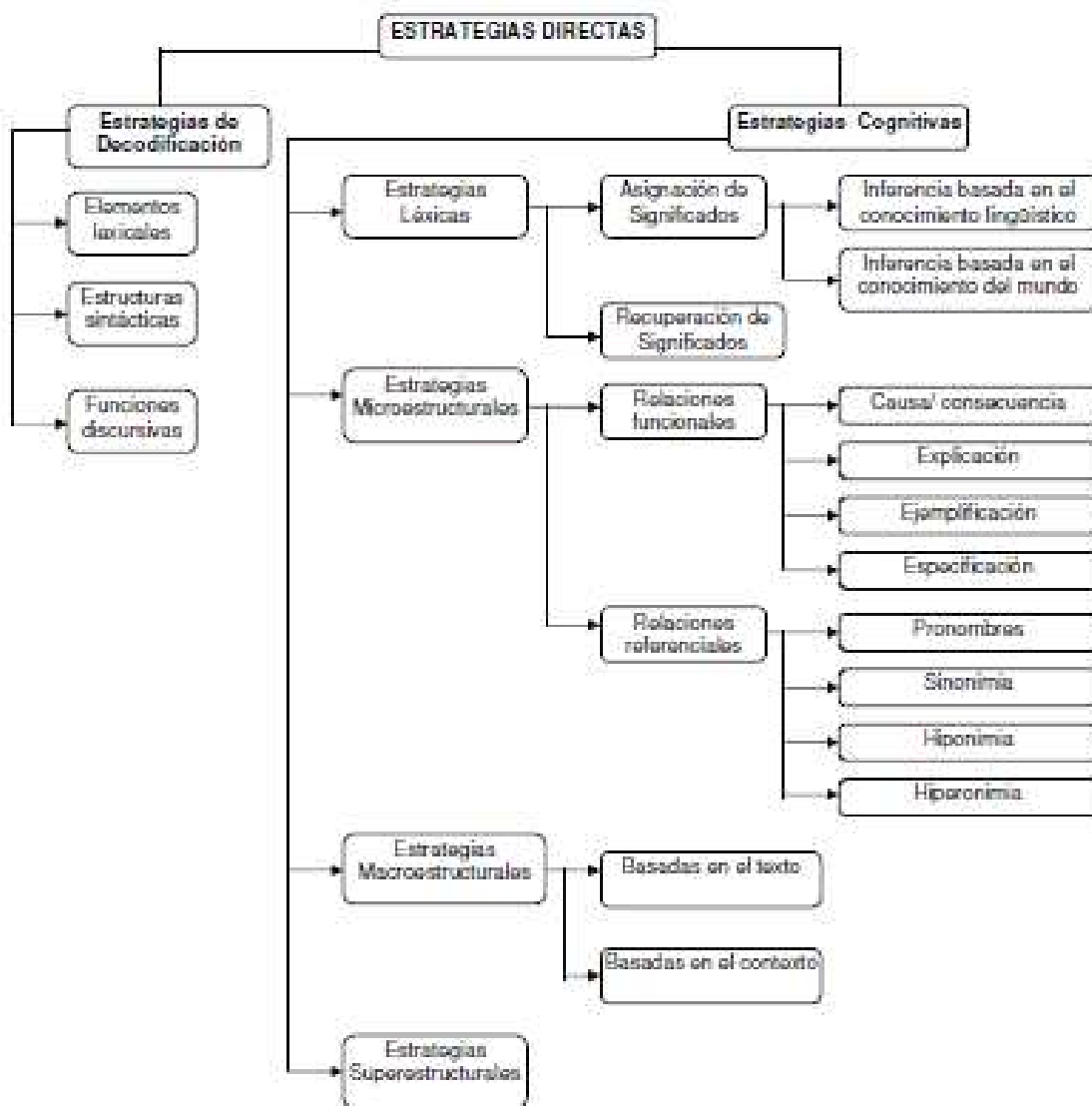
3) Estrategias macroestructurales: la macroestructura se refiere a la unidad temática que se desarrolla a lo largo del texto. Guiar al alumno/a en la utilización de estrategias específicas dirigidas a la macroestructura basándose en la información textual y contextual guiado además por su conocimiento. 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

⁵³ Extraído de Graber, B. y P. Babcock (2004) *Reading for the Real World 3*. Compass Publishing: Argentina.

⁵⁴ Zwier, L.J. y L. Stafford-Yilmaz (2004) *Reading for the Real World 2*. Compass Publishing: Argentina.

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

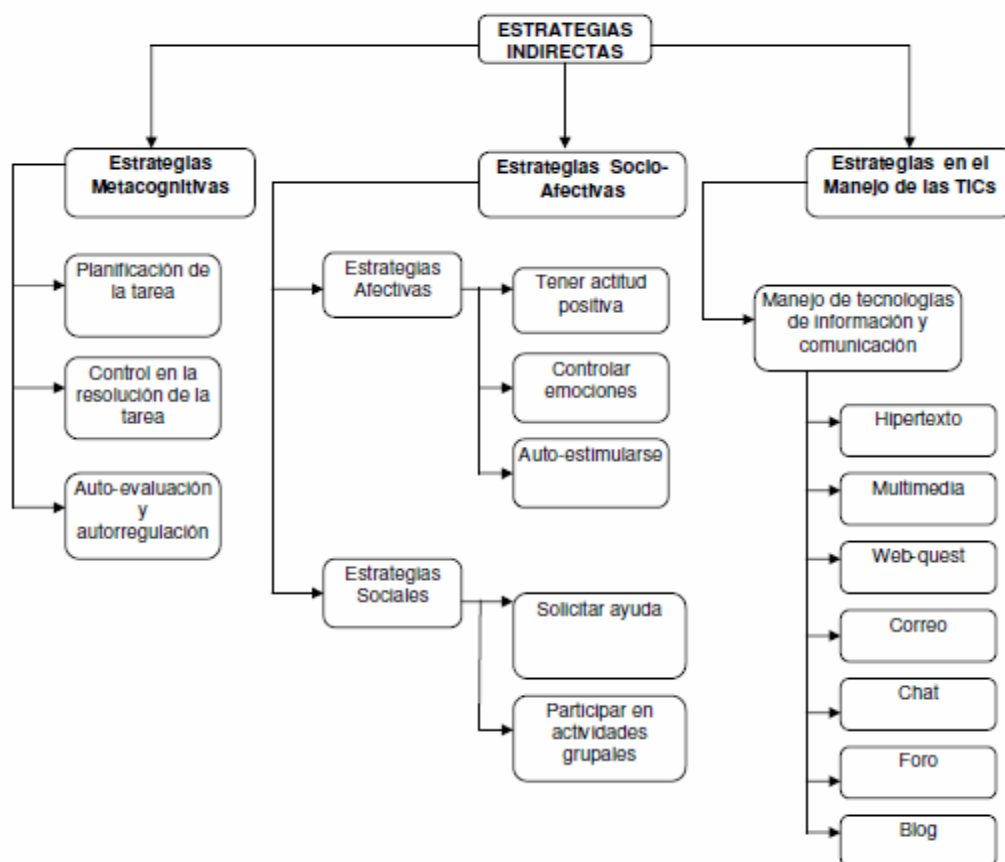


Extraído de González de Doña, M.G. (2008)

Las **Estrategias Indirectas** le permiten al alumno/a conducir su aprendizaje de manera efectiva y por esto deben ser fomentadas a lo largo de todo el aprendizaje. La aplicación de estas estrategias es muy relevante para la apropiación de nuevos contenidos aunque no son medibles o evaluables según los parámetros de las estrategias directas. Se las puede clasificar en tres tipos diferentes:

- **Estrategias metacognitivas:** el término metacognición hace referencia al conocimiento que el sujeto tiene sobre los propios procesos cognitivos y cuáles emplea en la realización de una tarea. Este conocimiento incluye tres procesos esenciales cuya función es la de regular y optimizar la tarea cognitiva. Ellos apuntan a la *planificación*, *control* y *evaluación* del propio desempeño y permite la auto evaluación del propio progreso y avances a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

- **Estrategias socio-afectivas:** estas estrategias le permiten a los/las alumnos/as regular las emociones, motivaciones y actitudes en el proceso de aprendizaje y al mismo tiempo ayudan a favorecer la interacción entre los alumnos. Permiten a los/as alumnos/as controlar la ansiedad, emociones, motivaciones y desarrollen estrategias sociales que les permitirán sentirse cómodos/as, poder expresar sus dificultades e inquietudes y poder disfrutar de la resolución de actividades tanto individuales como grupales.



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

Recordemos que como mencionamos en el Diseño Curricular del Ciclo Básico, dado que las estrategias de aprendizaje no se limitan exclusivamente al desarrollo de la cognición, sino que también incluyen funciones metacognitivas, afectivas y sociales, su desarrollo debe realizarse de manera balanceada, es decir, ningún grupo debe predominar sobre el resto. Del mismo modo, no es posible realizar una selección y recorte de aquellas que parecieran ser las más apropiadas de incluir en un año en particular. Son muchos los factores que determinan qué tipo de estrategias son más efectivas para cada uno de ellos/as. Algunos de estos factores son: edad, sexo, personalidad, nivel de proficiencia en la lengua extranjera, estilos cognitivos, motivación, conocimientos previos, uso de estrategias de aprendizaje en la lengua materna, las expectativas del/de la docente, etc. De acuerdo con el diagnóstico que cada docente realice de sus alumnos/as, seleccionará aquellas estrategias que considere más apropiadas según las necesidades y características identificadas.

2.4 El rol de la entonación en la comprensión y producción de textos orales

De acuerdo con la metodología de trabajo adoptada para Inglés en la Formación Específica de las Orientaciones, se espera que los/las alumnos/as logren un desempeño eficiente en todas las áreas implicadas en la decodificación y construcción de significados orales. Para favorecer el desarrollo de la comprensión de textos orales en la lengua extranjera se propone la enseñanza de diversos componentes que conforman el lenguaje oral, es decir, la entonación y sus componentes y fenómenos.

Cuando los hablantes de una lengua dicen algo, no pueden hacerlo sin el uso de algún tipo de entonación. De acuerdo con Underhill (2005), la elección de las palabras a ser utilizadas en una unidad tonal es menos relevante que la manera en la que se van a decir. Si bien la entonación es una característica presente en todas las lenguas del mundo, sus características varían de idioma en idioma. De esta manera, la entonación del inglés es distinta a la del francés, el alemán, el español, o cualquier otra lengua del mundo.

Autores como Tench (1996) y Brazil (1997) han descripto a la entonación como una serie de elecciones significativas que realizan los hablantes para transmitir significados. La entonación señala funciones en el lenguaje oral que no pueden ser interpretadas de otra manera. Los hablantes tienen la opción de producir diversas variantes de una misma secuencia de palabras de acuerdo a los significados que deseen comunicar. A su vez, la entonación brinda a los oyentes de un mensaje ciertas pistas a seguir para la decodificación de la informatividad de sus enunciados: qué información es dada y cuál es nueva, si se trata de una afirmación o una pregunta, etc. Es por ello que la entonación muestra tanto las intenciones de los hablantes como la organización del discurso en diversos contextos.

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

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

Los alumnos tendrán la posibilidad de analizar la entonación en cuanto al significado que este aspecto de la lengua aporta a la hora de la construcción e interpretación de significados. A continuación se analizarán aquellos aspectos de la entonación que contribuyen a la interpretación y expresión de mensajes orales. Los componentes mencionados a continuación son aquellos planteados por el modelo discursivo de la entonación propuesto por Brazil, 1981⁵⁵:

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.

⁵⁵ Brazil, D., Coulthard, M. and Johns, C. 1981. Discourse Intonation and Language Teaching. Longman Group

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

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

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

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

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

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

(1) // **p** the QUEEN of HEARTS // ⁵⁶

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 //

⁵⁶ 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.

(7) Q: When will you go to college?

R: // **r** i shall GO to COLlege // **p** when i Finish SCHOOL //

Como puede observarse en los ejemplos (5), (6) y (7), los cambios en la entonación están relacionados a las selecciones tonales en relación al significado que se desea transmitir de acuerdo a cada contexto. Cada tono transmite una serie de significados particulares.

En resumen, en el lenguaje oral, la entonación brinda información a interpretar que no puede ser decodificada por las palabras del mensaje exclusivamente. En particular en los Bachilleres con Orientación en Turismo y en Comunicación es preciso profundizar en aspectos de la pronunciación que les permitan a los/as alumnos/as desarrollar una pronunciación de inteligibilidad internacional que les permita resolver situaciones comunicativas en relación a las incumbencias de estos bachilleres en forma satisfactoria. Vale aclarar que para el Bachiller en Lengua Extranjera Inglés estos aspectos de la pronunciación junto a otros más sutiles, necesariamente, forman parte de los saberes a construir.

2.5 Evaluación

La evaluación es un tema delicado, controvertido, porque 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-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.

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

		-Asociar aspectos fonológicos como prominencia, ritmo, acentuación, desacentuación y entonación y el tipo de información que aportan para extraer significado. -Analizar similitudes y diferencias rítmicas entre la lengua extranjera y la materna como medio para resolver dificultades en la comprensión. -Identificar las palabras acentuadas en un texto oral para extraer el significado e ideas generales del mismo. -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) -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.	-Asociar aspectos fonológicos como prominencia, ritmo, acentuación, desacentuación y entonación y el tipo de información que aportan para extraer significado. -Analizar similitudes y diferencias rítmicas entre la lengua extranjera y la materna como medio para resolver dificultades en la comprensión. -Identificar las palabras acentuadas en un texto oral para extraer el significado e ideas generales del mismo. -Analizar el aporte que la acentuación y desacentuación de ciertas palabras brinda a la construcción global y gradual de significados durante la escucha. -Relacionar fenómenos como la desacentuación y la reacentuación y su contribución a la construcción de significado independientemente del significado particular de cada palabra. -Utilizar la entonación y el significado que se asocia a distintos tonos (tonos de cierre y tonos de continuidad) como recurso para identificar diferentes tipos de información durante la escucha. -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) -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.

			-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. -Asociar diferentes estilos discursivos a sus características particulares con respecto a velocidad de producción, uso de contracciones y registro para guiar la escucha.

			- Desarrollo de la competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creador
			4to Año		5to Año
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Lengua Oral	Producción	-Utilizar una pronunciación y acento de inteligibilidad internacional para favorecer la comunicación eficiente con hablantes de distintas variedades dialectales. -Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -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. -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 -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)		-Utilizar una pronunciación y acento de inteligibilidad internacional para favorecer la comunicación eficiente con hablantes de distintas variedades dialectales. -Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -Utilizar la entonación como herramienta para expresar matices sutiles de significado. -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. -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

			-Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Lograr precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Regular las emociones, motivaciones y actitudes al momento de interactuar con compañeros/as y docentes	-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) -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Lograr mayor precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación (ver tabla en reflexión sobre el lenguaje) -Regular las emociones, motivaciones y actitudes al momento de interactuar con compañeros/as y docentes

			- 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	-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 -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.) -Inferir la idea principal a partir de los significados obtenidos del análisis del para-texto y/o el título	-Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito. -Analizar el uso de marcadores tipográficos y la elección de ítems léxicos particulares etc como indicadores de propósitos comunicativos particulares. - Identificar el cambio o la introducción de diferentes interlocutores al discurso.	

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

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

			- Desarrollo de la competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creador
			4to Año	5to Año	
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Lengua Escrita	Producción	-Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -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) -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)	-Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -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) -Organizar ideas en párrafos con coherencia y cohesión haciendo uso de marcadores cohesivos, expresiones referenciales y vocabulario y estructuras apropiados al tipo textual (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)	
			-Hacer uso de diferentes verbos modales y tipos de discurso (directo e indirecto) en la producción de textos (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)	-Hacer uso de diferentes verbos modales y tipos de discurso (directo e indirecto) en la producción de textos (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)	

		-Reconocer 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 -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados correspondientes a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Adecuar la producción escrita al registro correspondiente, contexto y posible lector. -Lograr precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación.	-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 -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados correspondientes a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Adecuar la producción escrita al registro correspondiente, contexto y posible lector. -Lograr mayor precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación.

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

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

			-aportes de convenciones de la lengua escrita y oral a la comprensión y producción, por ejemplo, la tipografía, la estructura del texto, modos de compensación, pedido de aclaración, parafraseo, entonación, etc. - el análisis de los propios errores o errores ajenos. -análisis meta-cognitivo y cognitivo sobre las formas de aprendizaje generales y las específicas de la lengua extranjera para cada uno de los aspectos mencionados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander Egg, E. 1994. *Interdisciplinariedad en educación*. Magisterio del Río de la Plata. 20-21.
- Arnold, J. & H. D. Brown. 2002. "A map of the terrain" In: Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barbero, J. M. 2003. "Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades". Madrid, España: *Revista iberoamericana de Educación*, Nº 032. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. (OEI).17-34.
- Basturkmen, H. 2006. "Ideas and Options in English for Specific Purposes". *ESL & Applied Linguistics Professional Series*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brazil, D., M. Coulthard and Johns, C. 1981. *Discourse Intonation and Language Teaching*. Londres: Longman Group.
- Brown, H.D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3rd. edition. NJ: Prentice Hall Regents
- Brown, H.D. 2001. *Teaching by Principles*. Chicago y Londres: Pearson Education.
- Byrne D. 1981. *Teaching writing skills*. Londres: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. 1980. "Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Canale, M. 1983. "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy." En: Richards, J. and R. Schmidt (eds). *Language and Communication*. Londres: Longman.
- Cepeda García, N. 2006. "Una mirada al currículo escolar desde los paradigmas de la complejidad, la interculturalidad y la democracia". Perú: *Tarea Asociación de Publicaciones Educativas*.12-15
- Delors, J. y otros. 1996. "La Educación Encierra un Tesoro" - *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Compendio. Madrid: Santillana, ediciones UNESCO.
- Di Tullio, A. 2010. *Manual de gramática del español*. Argentina: Waldhuter.
- García, R. 2006. *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Ed. Gedisa. Colección Filosofía de la Ciencia. Argentina.
- Gardner, H. 1999. *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Graber, B. y Babcock P. 2004. *Reading for the Real World 3*. Argentina: Compass Publishing.

- González de Doña, M.G. et al. 2008. Tipología de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora en Inglés en la Modalidad EaD. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número 20.
- Harmer, J. 1998. *How to Teach English?* Londres: Longman.
- Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis*. Londres: Longman.
- Krashen, S. D. 1986. *The Input hypothesis: Issues and implications*. Longman: Londres.
- Martinello, M. y otros. 2000. *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Colección didáctica general. Nº 9. Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Educación. Consejo Provincial de Educación. Gobierno de la provincia de Río Negro. 2008. *Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina*.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. 2007. Ley Nº 26.206, *Ley de Educación Nacional, Hacia una Educación de Calidad para una Sociedad más Justa*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación. Consejo Pcial. de Educación. Pcia. de Río Negro. 2007. *Módulo 3: Diálogo de Saberes: un camino en construcción*. Programa de Actualización Disciplinar. Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina. Comisión Res. 611/06.
- Nieto Borrego, J. & A., Di Tullio. 2010. *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*. Argentina: Planeta.
- Nuttall, C. 2005. *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. The USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Reid, J. 1987. *The learning styles preference of ESL students*. Londres: TESOL. 21(1), 87-11.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10:209-231.
- Perrenoud, Ph. 1996. "La evaluación formal de la excelencia escolar y De la evaluación intuitiva a la evaluación formal" en *La construcción del éxito y fracaso escolar*, Madrid: Morata.
- Zwier, L.J. y L. Stafford-Yilmaz. 2004. *Reading for the Real World 2*. Argentina: Compass Publishing.

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

1- Fundamentación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Encuadre didáctico

2.1. Aspectos generales

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Propósitos

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

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

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

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

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

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

2.3. Organización de saberes

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

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

2.4. Consideraciones metodológicas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

de la sensibilidad y no en el de la moralidad⁴”. Instalados en este lugar, nos urge encontrar una lengua común para que docentes y alumnos logremos presencia y existencia compartida, en otras palabras, que podamos definitivamente, “estar juntos” en el aula.

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

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

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

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

2.5 Criterios de evaluación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.6. Lineamientos de acreditación

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

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

institucionalizadas que facilitaron su aprendizaje.”⁷

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

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

Para 4º año:

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

Para 5º año:

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

⁷

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

3- Estructura curricular de la Orientación

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

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

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

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

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

Mapa Curricular

Disciplinas – Talleres – Seminarios	4to	5to
Formación General		
Biología		3hs/c
Espacio y Procesos Sociales	3hs/c	
Educación Física	3hs/c	3hs/c
Física	3hs/c	
Producción Artística y Contexto Histórico y Social	3hs/c	
Lengua y Literatura	5hs/c	5hs/c
Matemática	6hs/c	5hs/c
Pensamiento Crítico y Ciudadanía		3hs/c
Química		3hs/c
Inglés	3hs/c	3hs/c
Formación Específica		
Inglés	3hs/c	3hs/c
Introducción a la Comunicación	4hs/c	
Comunicación interpersonal	4hs/c	
Comunicación Mediática	4hs/c	
Espacio curricular síntesis de los saberes estructurantes del campo de conocimiento: Tecnocomunicación		4hs/c
Proyecto de investigación e inserción comunitaria y seminario epistemológico		6hs/c
Taller de alumnos: espacio de reflexión y construcción de proyectos futuros		3hs/c
	38hs/c	38 hs/c

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

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

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

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

..

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

4º año:

Fundamentación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1) Introducción a la Comunicación:

Fundamentación:

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

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

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

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

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

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

Propósitos

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

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

Los propósitos generales vinculados con este espacio son:

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

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

Organización de saberes

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

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

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

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

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

2) Comunicación interpersonal

Fundamentación:

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

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

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

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

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

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

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

Propósitos

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

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

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

Organización de saberes

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

a) Comunicación y lenguajes no verbales y paraverbales:

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

b) Géneros y estilos:

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

c) Formas de sociabilidad, contexto y tecnologías infocomunicacionales:

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

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

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

3) Comunicación mediática

Fundamentación:

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

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

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

En este marco, coincidimos con Fainholc cuando afirma:

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

Propósitos

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

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

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

Organización de saberes

La comunicación mediatizada supone tres ejes transversales:

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

Los saberes están jerarquizados de la siguiente manera:

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

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

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

5° año:

Fundamentación general

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4) **Tecnocomunicación:**

Fundamentación:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Organización de saberes

Este espacio se define a partir de dos perspectivas teóricas:

- a) herramientas tecnoinformacionales
- b) medios de comunicación

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

a) Herramientas tecnoinformacionales:

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

¹¹ Fainholc, opus cit., página 24.

- Diseño y comunicación visual aplicados a contenidos digitales.

b) Medios de comunicación:

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

Propósitos:

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

4) Proyecto de investigación e inserción comunitaria

Fundamentación

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

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

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

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

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

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

Propósitos

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

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

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

Organizaciones de saberes

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

a) Proyecto de investigación:

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

b) Seminario epistemológico:

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

a) Proyecto de inserción comunitaria:

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

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

Bibliografía general

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

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

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

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

Obras completas de Platón.

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

Edgar Morin.

1. Fundamentación

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

El hecho de reconocer y aceptar que la escuela está vinculada con la sociedad en que vivimos, implica relacionar escuela con la Orientación Vocacional¹².

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

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

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

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

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

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

¹³ Ministerio de Educación-Consejo Provincial de Educación-Provincia de Río Negro. Transformación de la escuela secundaria rionegrina. Diseño Curricular del Ciclo Orientado de los Bachilleratos con Orientación.

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

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

De acuerdo con Rascovan ¹⁵, “Al finalizar la escuela se juega como pocas veces antes en la vida qué hacer. Sin embargo la pregunta de qué hacer en el futuro no surge por primera vez en este momento. Se viene madurando desde hace mucho. Lo propio de esta etapa es que ahora cobra más intensidad. Es un momento de decisión.

Todos los jóvenes que finalizan su escolaridad pasan por este momento de decisión, aunque no todos de la misma manera. Cada uno tiene su forma particular de transitarlo.”

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

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

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

(...) “El significado de trabajo es un constructo socio-histórico dinámico que está determinado por los cambios y las experiencias que los sujetos vivencian en el contexto y, por lo tanto, es una representación que los individuos van desarrollando antes y durante el proceso de socialización para y en el trabajo”¹⁶

(...) “Los distintos itinerarios que se van construyendo son las respuestas activas que los jóvenes van estructurando ante un contexto caracterizado por la mutabilidad, lo imprevisible y la falta de parámetros fijos sobre los cuales trazar proyectos”¹⁷

¹⁴ “Juventudes y Adolescencias en la escuela secundaria”. Caracterización del alumno. Urresti, Marcelo en Diseño Curricular Ciclo Básico de la escuela secundaria rionegrina. Ministerio de educación.

¹⁵ Rascovan, Sergio. “Los Jóvenes y el Futuro. ¿Y después de la escuela...qué?. Programa de Orientación para la transición al mundo adulto”. Editorial Psicoteca. Buenos Aires. Marzo 2000.

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

¹⁷ Aisenson, D. Y Colb “Las transiciones y los proyectos de los jóvenes construyendo trayectorias educacionales y de trabajo”. en “Creando proyectos en tiempos de incertidumbre. Desarrollos teóricos y técnicos en orientación vocacional ocupacional”. Elizalde. J.H. Rodríguez, A.M. y comp. Editorial.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La vocación más que revelación, es búsqueda; es un ser siendo. Como proceso de creación, supone elección; existe y todos pueden tenerla. Es un entramado complejo entre los deseos conscientes e inconscientes del sujeto, por un lado, y las posibilidades de “ocupar” un lugar en el mundo sociocultural, por otro. Es un llamado a hacer una actividad,

Psicolibros. 2002.

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

tarea, ocupación que sea gozosa para el sujeto que la realiza. Dicha actividad u ocupación, sin embargo, siempre está atravesada por el conflicto, aspecto inherente a la constitución subjetiva.

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

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

Como ser constructor de su propio proyecto lo llena tanto de alegrías como de angustias, "La pregunta a contestar ahora que los jóvenes están terminando la escuela no es qué harán el resto de sus vidas, sino qué tendrían ganas de hacer en la vida y por dónde quieren empezar"¹⁹.

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

Para el taller de alumnos se ha decidido adherir a un **Marco Teórico** fundado dentro de las disciplinas "*Psicología*", "*Pedagogía*" y "*Sociología*". Integrando aportes del *Psicoanálisis* y de la *Psicología Social*. Un Marco Teórico que se inscribe en el **Paradigma de la Complejidad**²⁰

En relación con la concepción epistemológica que sustenta la propuesta curricular del taller de alumnos, Sergio Rascovan ²¹ expresa que en el campo de lo vocacional pueden distinguirse las siguientes dimensiones: el **sujeto que elige** -dimensión subjetiva-, y los **objetos a elegir y el contexto** en el que dicha relación se produce -dimensión social-. Intervenir desde un **paradigma de la complejidad** sobre los problemas vocacionales, implica no reducirlos a sólo una de sus dimensiones; para ello se hace necesario pensar con criterio transdisciplinario. Es decir, ninguna disciplina por sí sola podrá abarcar la complejidad del campo.

Dicha intervención debe ser **psicológica y pedagógica**. La primera se centra en el sujeto

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

²⁰"El paradigma de complejidad provendrá del conjunto de nuevos conceptos, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos y de nuevas reflexiones que van a conectarse y reunirse (...) los principios del pensamiento complejo, entonces, serán necesariamente los principios de distinción, conjunción e implicación(...)Vamos a reunir LO Uno y lo Múltiple, los uniremos, pero lo Uno no se disolverá en lo múltiple y lo Múltiple será, así mismo, parte de lo Uno. El principio de la complejidad, de alguna manera se fundará sobre la predominancia de la conjunción compleja. Pero, también allí, creo que es una tarea cultural, histórica, profunda y múltiple (...) si tenemos sentido de la complejidad tenemos sentido de la solidaridad más aún, tenemos sentido del carácter multidimensional de toda realidad (...) la conciencia de la multidimensionalidad nos lleva a la idea de que toda visión unidimensional, toda visión especializada, parcial, es pobre. Es necesario que sea religada a otras dimensiones; de allí la creencia de que podemos identificar la complejidad con la completud (...) pero, en otro sentido, la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad" Edgar Morin *Introducción al pensamiento complejo. Parte 3. Editorial Gedisa. Barcelona.2007.*

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

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

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

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

Intervenir pedagógicamente quiere decir promover procesos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la comprensión de la nueva realidad social. Los profundos cambios tecnológicos y económicos han obligado a cada país a repensar ideas políticas y sociales sostenidas desde hace muchos años. Asimismo, los ha llevado a analizar los efectos de la metamorfosis de la cuestión social²² (Castel, 1997), cuyo epicentro se encuentra en el mundo del trabajo y en los procesos de exclusión social y crecimiento de la pobreza.

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

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

Ana María Fernández²⁴ insiste en evitar todo psicologismo en el análisis de la subjetividad. Reconoce el valor del psicoanálisis desde lo disciplinario, pero sostiene la necesidad de efectuar un abordaje de la subjetividad desde la **complejidad** y, por lo tanto, con un criterio **transdisciplinario**.

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

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

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

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

El concepto de subjetividad permite integrar lo único y lo diferente, la estructura y el acontecimiento, lo individual y lo social, lo público y lo privado. Por ello, se prefiere hablar de subjetividad antes que de identidad.²⁵

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

(...) “Los avances del conocimiento en las Ciencias Sociales en general, particularmente de la sociología crítica, la psicología dinámica y las teorías cognitivas, permiten un mejor esclarecimiento y facilitan una “lectura” profunda de la realidad (...) la praxis orientadora se ocupará de acompañar al joven en la construcción de alternativas, en las trayectorias posibles de su desarrollo vital”.²⁶

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

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

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

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

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

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

- El grupo es entendido como *trama* de intercambio significativo, no como escenografía de trabajo individual.
- El grupo está pensado como un *nudo*, del cual cada uno de los integrantes es una parte

²⁵ Cibeira, A.S. “Definiciones e incertidumbre. Los jóvenes en tiempos de múltiples transformaciones” Cap.Nº1 en “Jóvenes, crisis y saberes: orientación vocacional ocupacional en la escuela, la universidad y el hospital” Cibeira, A.S y Barberis, M.(Coords).Buenos Aires. Noveduc. 2009.

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

ineludible.

-Este espacio se plantea como un espacio posible de *sostén* de las diferencias, como lugar de encuentro y de respeto a la diversidad.

-El coordinador del taller utiliza como principal herramienta la *escucha* y registros escritos del acontecer grupal e *interrogantes* que son utilizados como disparadores para la reflexión.

-El estudiante espera que el *saber del otro* –coordinador- pueda aliviarle la ansiedad que produce la angustia de elegir y la construcción de un proyecto futuro.

-La posición del coordinador del taller es *neutral*: supone un esfuerzo constante de no caer en la tentación de elegir por el otro y mantener a raya los ideales, valores y deseos de sí mismo.

-Mientras el alumno alimenta la expectativa de que el coordinador resuelva su conflicto diciendo a partir de sus observaciones qué debe elegir, el profesional aspira a que éste elija con *autonomía*.

-El *saber* que el *alumno* le adjudica al coordinador es una ilusión “necesaria” para desplegar sus fantasías, aspiraciones y anhelos asociados con el futuro.

-Para que se pueda trabajar en estos espacios, debe construirse entre el profesional y los alumnos, una trama sostenida en la **confianza** depositada en el saber del coordinador, que no dirige, no aconseja, no orienta; sino estimula el despliegue ayudado por las diferentes técnicas o disparadores.

-El coordinador del taller desalentará la expectativa de alcanzar la absoluta certidumbre sobre “todo” lo que hay que conocer para elegir y facilitará la posibilidad de que el sujeto advierta que tomar una decisión no puede ser una operación con pretensiones de exactitud.

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

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

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

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

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

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

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

(...)”Este sujeto se configura en una situación de crisis y conflicto generalizada en toda

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

Los integrantes del taller constituyen un segmento social que, por su edad y etapa vital, idealiza y busca cambiar las cosas. Las acciones de los jóvenes no están enteramente determinadas desde afuera, sino que dependen de la capacidad de imaginar futuros diferentes y mejores que el presente. No están en tránsito hacia un futuro más o menos predecible o impredecible, y es intención de este espacio avanzar en procesos de desarrollo de autonomía y de inserción responsable de los jóvenes, en las instituciones educativas".²⁷

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

"Los adolescentes necesitan propuestas que incorporen el ejercicio de la palabra plena como condición para desarrollarse y devenir un sujeto responsable de sí y de sus actos ante los demás, de instituciones educativas que los incluyan y reconozcan como sujetos capaces de incorporarse activamente con su historia a la investigación, al análisis y evaluación de sus propios procesos de aprendizajes".²⁸

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

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

Las diferentes crisis sobrevenidas en la historia reciente han dejado significativas huellas y profundos cambios en las distintas esferas de la vida singular y colectiva de todos los sujetos que han debido afrontarlas, afectando tanto sus condiciones de vida, como alterando, disruptivamente, los terrenos políticos, económico, cultural, social y desiderativo. Acentuando, en sociedades como la nuestra, una mayor polarización social y enormes desigualdades que operan a modo de obstáculo para pensar la posibilidad de construir horizontes de expectativas, y poniendo en evidencia las crisis de las metáforas -durante todo el siglo XX- acerca de un desarrollo progresivo en un mundo controlable, predecible y transparente.³⁰

²⁷ Diseño Curricular ciclo básico de la escuela secundaria rionegrina.

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

²⁹ Obs.Cit.2. Diseño Curricular.

³⁰ Enrique, S.J. "Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras. Capítulo 1 en "Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados: proyectos, expectativas y obstáculos". Sergio Rascovan compilador. Primera Edición. Noveduc. Buenos Aires. 2010.

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

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

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

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

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

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

A lo largo del trayecto por el taller, se emplean diferentes recursos que colaboran para que el estudiante se conecte con su problemática y pueda hablar.

El coordinador interviene y mientras responde, se propone abrir nuevas preguntas que ayuden a reubicar el punto de búsqueda del sujeto.

Invita a que el estudiante se lance a la aventura del proceso de elegir, aceptando el riesgo que implica quedar expuesto a su propio “no saber”, a la inexistencia de una verdad absoluta sobre lo vocacional, a la renuncia de las certezas sobre alguna elección correcta.

No hay una verdad que el sujeto deba develar, sino un saber a construir a partir de su particular mirada, de sus experiencias previas, de sus conocimientos, de sus fantasías.

El taller propicia que los integrantes se conecten con las problemáticas, interroguen sobre las diferentes actividades que componen la oferta educativa-laboral y sobre qué “haceres”, en general, hay en nuestra sociedad.

El espacio curricular corresponde a un espacio-tiempo cuya identidad de “taller” le otorga un status diferenciado de otros talleres a partir de la concepción de “reflexión” y “construcción”.

Para concluir, es pertinente transcribir la descripción que, respecto del “taller de alumnos en quinto año”, se realiza en el diseño curricular del ciclo orientado de los bachilleratos con orientación –transformación de la escuela secundaria rionegrina: “...se piensa como espacio de autorreflexión pedagógica en los cuales los estudiantes puedan analizar y trabajar su implicación en los procesos escolares y los modos de ser sujetos en situación de aprendizaje. Construirse como sujeto en el mundo conlleva necesariamente conceptualizar la práctica, investigar para problematizar las matrices de aprendizaje, las formas de lo grupal

en el grupo de aprendizaje al cual pertenecen y preparar su proyecto personal futuro.

En este sentido, es nodal hacer visible lo diferente en las formas colaborativas o competitivas de organización de la tarea y sus efectos, de roles que se adjudican y asumen en esa tarea, del diálogo entre las diferencias. Supone trabajar el conflicto para producir un saber, construido en el diálogo intersubjetivo, facilitador de la convivencia escolar. Abrir un espacio a la escucha atenta del otro, que coadyuve a la simbolización de los miedos y resistencias como también a la palabra responsable y pertinente: si bien ésta tarea es parte de la reflexión necesaria a todos los espacios curriculares, en este tipo de talleres es contenido y continente.

Por otro lado, es importante que este proceso facilite el reconocimiento de las distintas oportunidades para escribir e inscribir el trayecto vital en los distintos mundos posibles que se abren al momento de egresar de la Escuela Secundaria. Conocer las distintas posibilidades que se despliegan en el mundo del trabajo, los estudios y proyectos. Como parte de este proceso, los estudiantes podrán analizar encrucijadas y circunstancias, profundizar búsquedas y realizar las aproximaciones personales que consideren congruentes con sus deseos y expectativas, para que el dilema que generalmente se produce en los sujetos cuando un ciclo termina advenga en proyecto.

La coordinación de estos talleres es fundamental como sostén de encuadre que respalde la circulación de la palabra plena-que se conjuga siempre atravesada por la subjetividad-, para que el grupo pueda realizar su tarea y para que cada integrante realice la suya como parte del mismo proceso...³¹

2. Encuadre Didáctico

Para que pueda enriquecerse en un máximo, el taller para alumnos deberá, por un lado, ser respetuoso de la subjetividad; y, por otro, reconocer la importancia y singularidad de cada institución educativa y, por ende, de la comunidad y de la población estudiantil en particular. Ser respetuoso de la subjetividad implica reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho y legitimar un espacio de encuentro fértil donde se articulen los tres procesos fundamentales de **reflexión**, **confrontación** y **creación**. Implica retroalimentar la autoevaluación, la co-evaluación y la heteroevaluación, con miras a la construcción del diseño de su proyecto futuro. Valorar, además, su compromiso incesante con el proceso de aprendizaje que se promueve dentro del taller, que se constituye en una de las herramientas que facilitan la inclusión de los talleristas en la vida cotidiana estudiantil.

Se coincide en que uno de los objetivos centrales de la educación es el “aprender a aprender”. Ya no se trata de aprender determinado cuerpo de conocimiento e informaciones, sino de aprender mecanismos, operaciones y procedimientos, desarrollar habilidades y competencias que permitan actualizar nuevos conocimientos y aplicarlos.

“El “aprender a aprender” debe ser un horizonte de referencia del trabajo didáctico y pedagógico del profesor. El constructivismo considera al alumno como centro de la enseñanza-aprendizaje, pero, en el ámbito del taller de alumnos se resalta que el hecho de que el alumno sea el centro de aprendizaje no implica que sea el “único” actor del proceso educativo: ello llevaría a desdibujar el rol del coordinador y la relación dialéctica del enseñar y el aprender.

“...Enseñar y aprender se dan dentro de un mismo marco de trabajo, configurando una situación en la que para entender las condiciones de operatividad de uno hay que hacer

³¹ Transformación de la escuela secundaria rionegrina Diseño Curricular del Ciclo Orientado de los Bachilleratos con Orientación.

referencia al otro. Para entender lo que es enseñar, hay que hacer referencia al aprender y viceversa. El docente tradicional, al transmitir información lo hace de manera unidireccional: en la didáctica operativa la posibilidad de efectivizar el acto de enseñar sólo se da cuando se conocen las condiciones del aprender. Es una relación funcional, la relación se va organizando y modificando en el trabajo concreto, con los ajustes mutuos, por la complementariedad de roles que es la antinomia de la suplementariedad. Complementariedad: realizar junto con, suplementariedad: realizar en lugar del otro.”³²

La del taller es una didáctica instrumental, interdisciplinaria, heterogénea, de emergentes, convergente y divergente, de grupo multidireccional y multiespacial, dialéctica, progresiva y regresiva, analítico-sintética, dramática, de retroalimentación de núcleo básico y problemática.

Los alumnos portan con una trayectoria de aprendizajes, trayectoria en la cual se ha ido construyendo un “modelo interno o matriz de encuentro con lo real”. Historia en la que se ha ido “aprendiendo a aprender”. Un “aprender a aprender” como forma de constituirse como sujeto de conocimiento. Importa lo que se aprende y cómo se aprende.

El instrumento de trabajo en el que se apoya el dispositivo taller de reflexión es el grupo de pares, ámbito natural del adolescente, que, a partir de una coordinación especializada, permite compartir vivencias, experiencias, plantear problemas y soluciones alternativas, observar igualdades y diferencias, descubrir a otros, comunicarse y generar conocimientos sobre sí mismo, el mundo del trabajo y la sociedad.

Permite al alumno/sujeto adquirir la capacidad de transformar situaciones llamadas “dilemáticas” en “problemáticas”, y superar las resistencias al cambio; es decir, permite resolver situaciones problemáticas nuevas del presente y del futuro.

Las situaciones dilemáticas llevan a la paralización y al empobrecimiento de la producción. Ellas aparecen como resistencia al cambio y donde cada uno siente que posee la verdad, sin poder resolver el estereotipo. La intervención del coordinador es la que facilitará el pasaje del dilema al problema.

“...Un proceso es una secuencia de hechos, de acontecimientos donde hay: a) Una sucesión de contenidos, de experiencias, de situaciones. b) Una relación causal múltiple entre cada una de éstas, a veces observable como encadenamiento reconstruible secuencial, con relaciones de antecedente-consecuente. De causalidad no lineal sino pluricausal...”³³. Lo que sucede en el grupo se integra progresiva y multidimensionalmente (lo interno-externo-individuo-grupo-institución), vinculado con los espacios y tiempos del aprender

Desde la concepción didáctica operativa que se desprende de la teoría y de las ideas o principios pedagógicos elaborados por Enrique Pichón Riviere, se propicia un encuadre grupal que favorezca el aprendizaje significativo respecto a la construcción de “proyecto futuro” en el siglo XXI, siglo caracterizado por el predominio de una realidad compleja*. La metodología de esta didáctica posibilita desarrollar habilidades así como modificar actitudes. La didáctica como estrategia centrada en la resolución y remoción del obstáculo para el aprendizaje permite al estudiante adaptarse activamente a situaciones nuevas, y elaborar la resistencia al cambio y las defensas para una lectura de la realidad.

La Complejidad necesita una estrategia. Pero la estrategia se impone siempre que sobreviene lo inesperado o lo incierto, es decir, cuando aparece un problema importante.

³² Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal. Reproduc. De “Temas de Psicología Social”- N° extraordinario. Ediciones 5.

³³ Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal Ob. Cit.

(...)” El pensamiento complejo no resuelve, en sí mismo, los problemas, pero constituye una ayuda para la estrategia que puede resolverlos”.³⁴

La interdisciplinariedad como principio didáctico potencia el aprendizaje y permite la complementariedad disciplinar, conceptual y metodológica.

La reflexión implica una crítica (análisis-síntesis) de las contradicciones que se presentan, en las condiciones de la tarea y en la forma como se da el proceso.

Respecto del encuadre, implica una experiencia vital para los estudiantes, de quienes se requiere que lo acepten formalmente; como también los propósitos; conocimientos, actitudes y aptitudes requeridas para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, logran afiliarse a la experiencia.

El coordinador del taller formula señalamientos, interpretaciones sobre los obstáculos que emergen, enriqueciéndolos con información teórica. Indica tareas, ayuda a realizarlas y recibe sugerencias. Cuida que no se refuercen los mecanismos de dependencia en la clase, indica fuentes de información y bibliografía tentativa. Regula y potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje, ajustando, con sus mensajes y metamensajes, la productividad en relación con los montos de ansiedad, a fin de que ella sea un incentivo en la tarea y no un factor de paralización.

El taller les ofrece a los alumnos de quinto año una experiencia vital, cuyo encuadre y aceptación propicia las condiciones para una afiliación a la experiencia particular de enseñanza-aprendizaje. Caracterizado como “apropiación instrumental de la realidad para transformarla”, el aprendizaje es función esencial constitutiva de la subjetividad.

Encuadre como constantes que se mantienen fijas para posibilitar los cambios y movimientos que se irán dando durante el proceso. Estas constantes o encuadre posibilitan lo que no es repetible, el proceso de producción de creación grupal e individual.

En la experiencia áulica se *reactualizan* las condiciones de creación del encuadre, se reinventa la estrategia del propósito. En cada uno de los encuentros es necesario trabajar los *emergentes*, lo cual incluye lo pensado, lo sentido, lo hecho. Significa retomar las dificultades y los logros, recuperar lo que se produce, interconectándolo.

Condiciones espaciales y temporales del encuadre: El espacio se organiza en un aula con capacidad para todos los participantes. Para un primer momento de trabajo (15 minutos), la distribución de las sillas es la tradicional. Para el segundo momento (50 minutos), las sillas se agrupan en pequeños círculos de cinco aproximadamente, en diversos espacios dentro del aula. Al tener este momento una instancia de producción individual y otra en pequeños grupos, se prevén 20 minutos para la primera y 30 minutos para la segunda. Para el tercer momento (40 minutos), las sillas se giran, a fin de constituir un círculo grande. El tiempo de trabajo es de tres horas por semana, conforme con el diseño curricular de la escuela de la transformación.

2.1. Propósitos

“Los propósitos permiten tomar decisiones respecto a los contenidos y experiencias de aprendizaje. Constituyen el Qué, Cómo y Para qué del enseñar. Expresan un posicionamiento e intencionalidad de la tarea. Se los considera principios orientadores amplios y flexibles. El docente a cargo, en un marco integrador e interdisciplinar y centrado en el estudiante como sujeto protagonista del aprendizaje, podrá darle a través de estos

³⁴ Morin, E. “Introducción al Pensamiento Complejo” Ob.Cit.

propósitos, dirección y sentido al proceso educativo. Lleva implícita una postura y una intencionalidad que involucran y comprometen profundamente al docente en el proceso formativo”³⁵

Propósitos del Taller

-Privilegiar todas las dimensiones del aprendizaje, poniendo en relación el ámbito intelectual, emocional y el de la acción, participando en forma cooperativa y solidaria, con responsabilidad y compromiso; comprendiendo las necesidades del grupo y tomando decisiones en conjunto. Este propósito apunta a la construcción de una ciudadanía activa y plena, de un nuevo orden socio-ambiental y al protagonismo comunitario.

-Promover “aprendizajes significativos” de modo racional-afectivo (creativamente). Es decir, lograr nuevos enlaces y estimular el pasaje de lo vivencial y afectivo a lo conceptual y teórico, a fin de reconocer que la complejidad del mundo requiere de una forma de pensarlo y de operar en él.

-Promover la sensación de confianza y permiso entre los estudiantes para poder intercambiar opiniones y vivencias sobre las expectativas futuras de cada uno, tranquilizando a quienes viven con mucha ansiedad este momento, y desafiando a quienes se escudan en una conducta apática y supuestamente desinteresada.

-Estimular la creatividad y la simbolización mediante la reflexión, el intercambio de opiniones y la indagación. Permitir y permitirse la posibilidad de desear, con el fin de superar los obstáculos y conflictos que implica la elección futura de estudios y/o trabajo.

-Permitir el desarrollo de la “competencia cultural” para la incorporación al mercado de trabajo, la prosecución de estudios, el desarrollo del pensamiento crítico y el análisis social.

- Propiciar un espacio para la reflexión e intercambio de opiniones con sus compañeros y el coordinador del taller, sobre la finalización de la escuela media, sus ideales y modelos, sus intereses, temores y expectativas, integrando las necesidades, miedos, valores, potencialidades, modelos familiares y culturales. A partir de esos datos, reflexionar acerca de qué tendrían ganas de hacer en el futuro y por dónde querrían comenzar.

-Brindar un ámbito reflexivo en el que se respete el miedo a la equivocación, los tiempos singulares/subjetivos, la valorización del sentido común y los estilos personales, con intención de facilitar, durante el tránsito por el taller, la construcción del proyecto propio.

-Acompañar al tallerista a elegir, privilegiando su condición de sujeto lanzado al intento de descubrir “una verdad” sobre sí mismo y sobre sus relaciones con otros y las cosas, con el propósito de diseñar la trayectoria a seguir, en la que se incluye la elección de estudios y/o trabajo.

-Ayudar a los jóvenes a identificar sus necesidades; ampliar sus conocimientos del mundo del trabajo y/o estudios superiores y las diferentes posibilidades; aprender a tomar decisiones y a responsabilizarse por ellas, reconociendo las diferentes dimensiones subjetivas y socio-contextuales que influyen en la elección-decisión, a fin de que se revalorice como sujeto protagonista del pasado-presente y futuro.

-Promover la vinculación con la tarea con entusiasmo, alegría y pasión. Dicha vinculación requiere, por un lado, involucrarse desde el compromiso y, por otro, enfrentarse con el

³⁵ Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro

conflicto, en tanto aspecto inherente a la constitución subjetiva.

Respecto al conflicto, existirán formas y estilos singulares de encararlo y resolverlo, de modo que el sujeto pueda adoptar una posición activa y transformarse en protagonista de su propio hacer.

- Realizar acciones para entender la problemática del aprendizaje y de lo vocacional en un marco interdisciplinario, desde un contexto de la complejidad.

- Lograr una integración de campos de conocimiento; un encuentro crítico y fecundo entre los saberes, las distintas perspectivas y problemáticas, vinculándolos a la experiencia cotidiana e invitando a imaginar horizontes posibles.

- Valorizar el “sentido” de lo aprendido en el devenir histórico y, fundamentalmente, resignificar los saberes que fueron contruidos en otros espacios curriculares, con el fin de promover la autorreflexión pedagógica.

- Acompañar a los jóvenes a resolver la problemática de la elección vocacional, para bosquejar su propuesta de trayectoria personal futura, apostando a una escucha especializada-respetuosa, neutral, atenta a los emergentes, corrida de estereotipos y valorizaciones respecto de las experiencias que involucran la singularidad de cada uno.

- Recuperar la autobiografía y reconstruir lo vivido para priorizar aquello relacionado con lo vocacional; es decir, lo hecho hasta el momento, los intereses, las actividades, los estudios, los proyectos, las ilusiones y también las fantasías, con el fin de facilitar la construcción de proyecto futuro, más específicamente lo vinculado a una de sus dimensiones, la dimensión subjetiva.

- Posibilitar el diseño de estrategias y proyectos personales, con el fin de afianzar una de sus dimensiones-dimensión sociocultural- y de comprender el sentido ético y solidario de las prácticas profesionales-ocupacionales y las connotaciones socio-comunitarias del trabajo, a fin de incluirse, en la sociedad, comprometida y creativamente.

- Abordar las necesidades de orientación e información, con intención de ampliar el conocimiento de sí mismo, el fortalecimiento de la autoestima y el autoconocimiento de estrategias transferibles a situaciones socioeducativas laborales futuras, estimulando la formulación de preguntas y la exploración de respuestas alternativas, favoreciendo la evaluación reflexiva y la retroalimentación permanente.

- Aprender acerca de cómo buscar información ocupacional-profesional y analizarla críticamente, para que sea posible avizorar horizontes profesionales-ocupacionales no visibles y superar la mirada restringida del “perfil de la carrera” o sus “incumbencias”.

- Instrumentar y resignificar las estrategias de búsqueda de trabajo y primer empleo que permitan un mejor posicionamiento en el ámbito laboral, en el contexto de complejidad.

- Propiciar la posibilidad de construir o inventar lugares para habitar, superando que el concepto de lo vocacional, como deseo de hacer, quede encapsulado en el trabajo-empleo. Evitar que éste se entienda como actividad obligatoria a cambio de una remuneración, concepción que lleva a terminar ocupando lugares en la sociedad prescriptos por las industrias culturales con ofertas de modelos de forma de ser, hacer y tener.

- Apostar a una dinámica de decisión vocacional-ocupacional autogestiva, sostenida en una formación ética, solidaria y democrática, basada en el respeto por el ser humano y la igualdad de oportunidades sin exclusiones, donde el “sujeto” sea protagonista del “proceso” y poder así escribir e inscribir su trayecto vital en los distintos mundos posibles: proyecto de

futuro singular.

-Promover la organización de jornadas, tanto de padres como con docentes, para que participen desde el acompañamiento y el compromiso, a partir de una función de “autorización”, a los estudiantes en el diseño de su propuesta de futuro.

2.2. Saberes

En el diseño curricular de la escuela de la transformación, se considera saberes al conjunto de valores, actitudes, normas, conceptos, principios y procedimientos que se enseñan y se aprenden en la escuela.

Los saberes pertinentes a este espacio curricular se articulan con las *funciones* de la escuela, las cuales son:

- *Educar para el conocimiento.*
- *Educar para la construcción de una ciudadanía activa y plena.*
- *Educar para la continuidad a otros estudios.*
- *Educar sobre el trabajo.*

Se apuesta a constituir un espacio privilegiado que da al estudiante la posibilidad de interrogarse sobre sí, sobre sus propias potencialidades, sobre la realidad, y sobre cómo ponerse en juego en lo social. Entre las funciones del coordinador, está la de facilitar el despliegue subjetivo que permita resolver la problemática de elegir por dónde y cómo continuar su trayecto vital. Para ello, aborda dos niveles o dimensiones: lo subjetivo (deseo, expectativa e intereses) y lo sociocontextual (conocimiento de las características tanto del sistema educativo post secundario como del contexto profesional-ocupacional).

En este enfoque, se intenta superar los posicionamientos del paradigma taylorista-fordista, que resuelve la problemática de elección de un proyecto futuro con la administración de técnicas psicométricas (test), aplicados por un especialista-orientador, que se ubica en el lugar de quien tiene el conocimiento para “poder orientar” al “alumno-pasivo”. Los resultados de dichos test avalan el dictamen de quién sirve para qué, quién puede ocupar determinados lugares en la sociedad y quién no, y la vinculación estrecha entre el mercado y estudios superiores.

En el diseño de la propuesta curricular del taller de reflexión para alumnos de quinto año, han priorizado las características del siglo XXI, la descripción de la sociedad actual y toda su complejidad; su impacto en la nueva conformación del mundo del trabajo y de los estudios, es decir, la marca que esta nueva configuración imprime en la vida de los seres humanos.

Como consecuencia, los saberes integrados en este espacio curricular se constituyen en instrumentos que le van a permitir al estudiante afrontar los nuevos desafíos. Convertidos éstos en problemas, habrán de:

- suscitar interrogantes al sistema educativo y al sistema laboral, que conformarán un “estilo” de transitar la construcción del proyecto futuro; promoviendo descubrimientos que abren caminos, más que otorgando respuestas funcionales.
- permitir el reconocimiento de los diversos aspectos que integran tanto la dimensión subjetiva como la dimensión socio-contextual.
- promover constantemente el planteamiento de preguntas que deban ser resignificadas y que puedan vincularse con la singularidad de cada estudiante.
- resignificar la historia de los aprendizajes escolares e integrarla a la posibilidad de imaginar

nuevos horizontes.

2.3. Consideraciones Metodológicas

El taller brinda un espacio que promueve el pasaje de una actitud pasiva receptiva con la que llega el alumno (“quiero que me hagan un test”), a una actitud reflexiva, activa, creadora, de encuentro consigo mismo y con los otros que conforman el grupo. Un espacio que tiende a romper estereotipos y que genera nuevos posicionamientos. Juan Hebert Elizalde y Ana María Rodríguez³⁶ conceptualizan de manera clara y concreta los procesos y las modificaciones que ocurren en el acontecer de un grupo de reflexión de Orientación Vocacional.

El taller tendrá así un efecto modificador en distintas dimensiones: 1).-**Dimensión subjetiva:** a).- Pasaje de la incompetencia: (“no sé como resolver este problema de elegir”) a la competencia: búsqueda y tratamiento de la información ocupacional, reflexión sobre los factores que inciden en la elección. b).- De la mitificación de la autoridad y del depósito de la solución en el adulto idealizado (“quiero que me diga qué carrera seguir”), al compromiso personal y grupal con un área que le pertenece y una elección que le es propia. c).- de la evasión o la parálisis a la verbalización del conflicto y, consecuentemente, a su *problematización*. 2).- **Dimensión socio-contextual:** a).- En el taller, de la competencia, actitud incentivada históricamente por el sistema educativo, se pasa gradualmente a la solidaridad y la cooperación. b).- Problematización: intercambian puntos de vista, aprenden a escucharse y descubren que no son los únicos diferentes. Tienen así la oportunidad de aprender que el mismo problema se puede plantear de diferentes maneras y enfrentar con alternativas diversas, con lo que se abre el panorama de soluciones c).- La anticipación de un futuro que conlleva todo proyecto vocacional-ocupacional genera fuertes ansiedades según las perspectivas que ofrece el mundo adulto.

La conceptualización de **proyecto** implica una elaboración cognoscitiva del presente, en el que se entrama la percepción histórica de sí, las posibilidades y probabilidades, los condicionamientos y recursos para lograr el futuro deseado. El hecho de que sea una elaboración cognoscitiva implica alejarla de una libre expresión respecto de aspiraciones, deseos y sueños, desdibujados y tal vez inaccesibles.³⁷

El tratamiento del tema **futuro**, “ingreso al mundo del trabajo y/o estudio”, en un contexto grupal, favorece el intercambio de recursos para enfrentar la tarea. La escucha diferenciada y el despliegue de estrategias diversas provee el acercamiento al mundo interno de cada sujeto, poblado de deseos, imágenes, prejuicios, mandatos y contradicciones. Este acercamiento posibilita el acceso consciente a sus deseos y también el pasaje al afuera, al mundo de la verbalización, de la comunicación, a la elaboración de sus proyectos.

Foladori expresa que el conflicto vocacional puede ser recién comprendido cuando es puesto en palabras y analizado por el grupo, que avanza en espiral hacia el esclarecimiento de sus obstáculos, favoreciendo la simbolización³⁸.

Descripción del Taller

El desarrollo del taller está diseñado para los **estudiantes de quinto año** y con una periodicidad de 3 horas semanales durante todo el año calendario escolar.

³⁶ “Crecer y aprender en tiempos de incertidumbres” en “Creando proyectos en tiempos de incertidumbres: desarrollos teóricos y técnicos en orientación vocacional ocupacional”. Elizalde, H. y Rodríguez, A. Comp. Psicolibros. 2002.

³⁷ Ilvento, M.C. “A las puertas del futuro: ¿Una cuestión de intención? Capítulo 4 en Ob. Cit.

³⁸ Foladori. “Contribuciones al Análisis Vocacional Grupal” en Ob. Cit.

El **coordinador** del espacio cumplimentará con los requisitos y acciones solicitadas a cualquier docente a cargo de talleres curriculares (diagnóstico inicial, planificación, evaluación y acreditación, participación en reuniones y en la vida educativa institucional).

Cada coordinador (y también cada estudiante) construirá como recurso didáctico un “portafolios”³⁹, que contendrá evidencias de su actuación. El portafolio es una elección de documentos que reflejan la actuación y los productos alcanzados por el docente/estudiante durante su proceso de aprendizaje, dentro y fuera del aula. Para el docente, integra la planificación anual, semanal y los registros diarios respecto del acontecer grupal. Para el alumno, quien elige “qué material incluir dentro del portafolios”, comprende todo aquello que le permite registrar su *trayectoria* dentro del taller.

Este recurso didáctico es un proceso dinámico mediante el cual los docentes y/o estudiantes reúnen los datos provenientes de su trabajo y de su crecimiento personal, organizados por ellos sobre la base de la reflexión, la discusión y el consenso. Su finalidad es evaluar, formar, innovar e investigar; convirtiéndose en un vehículo para el desarrollo del docente y en un pretexto para que éste reflexione sobre su práctica. Para el alumno, también es una “excusa” que abona la autorreflexión pedagógica y facilita plasmar su recorrido singular por el taller. De esta forma se identifican dos tipos de portafolios: el del alumno y el del profesor.

Respecto del encuadre de los talleres, su explicitación en cada jornada de trabajo, evita que el espacio se desvirtúe y se convierta en un grupo terapéutico o en un espacio de catarsis grupal. Su importancia reside en permitir que la producción se centre en la “tarea” mencionada en el diseño curricular. Cada tarea de reflexión promueve un cambio, y el cambio implica integración y crecimiento.

El coordinador abre la jornada con una exposición teórica que se enmarca dentro de los propósitos potencializadores y los saberes expresados en el diseño curricular correspondiente. Su contenido responde a un programa básico confeccionado con anterioridad por el docente a cargo, de acuerdo con los principios de la escuela de la transformación.

El esquema de conocimiento variará según la consideración sobre los sujetos, los grupos, las instituciones y la comunidad; y, a su vez, se constituye en insumo para la construcción del portafolios a efectos del seguimiento y la evaluación en sus diferentes modalidades (autoevaluación, co evaluación y heteroevaluación).

Si el coordinador y los estudiantes poseen una idea clara acerca de los propósitos que definen cada exposición, habrá mayor probabilidad de que las actividades resulten más aceptables y plenamente justificadas.

Los momentos de cada encuentro son:

1.- Primer momento: “Apertura-Introducción”. Incluye explicitación del encuadre, eje temático a tratar, propósitos, metodología y evaluación (15 minutos).

2.- Segundo momento: “Desarrollo”. Se explicita la consigna de la actividad, cuyas temáticas se inscriben en una dimensión subjetiva y en una dimensión socio- contextual.

Integra dos instancias de producción: una, individual (20 minutos) y otra, en pequeños grupos (30 minutos) a efectos de centrar la tarea. Por ejemplo, a través de *interrogantes*, cuyo fin es abrir preguntas, más que responder o cerrar problemáticas. Es decir, cuyo

³⁹ Llorente Pozo, M.T y García Lupión, B “El portafolios del alumnado: una investigación-acción-en el aula universitaria” (Universidad de Granada) en Revista de educación N°341. Barcelona. 2006 .

propósito es estimular la reflexión personal, la discusión y la producción en pequeños grupos.

3.- Tercer momento: “Síntesis-Cierre”. Trabajo en plenario, en base a las diversas producciones sub-grupales, a efectos de ir conformando una síntesis creativa de la temática trabajada en el espacio curricular (40 minutos).

En cada encuentro se articulan tres procesos que se consideran fundamentales: reflexión, confrontación y creación. Gracias al dispositivo teórico y mediante el trabajo individual, se instala la reflexión sobre los aspectos intra e intersubjetivos implicados. Con el trabajo en pequeños grupos y parte de la dinámica del plenario, se despliega la instancia de confrontación de puntos de vista, fantasía y realidad. Por último, luego de los aportes de cada grupo y en la síntesis final, toma forma la creación, que articula deseos, posibilidades y limitaciones en un proyecto auténtico, viable y flexible en constante revisión (un “no todavía” incierto, de final abierto).

El estudiante se fortalecerá, apropiándose de estrategias y herramientas que optimizarán sus decisiones en situaciones a corto, mediano y largo plazo.

En cada taller, el estudiante entra de un modo y sale de otro; es decir, inicia con un conocimiento sobre algo de sí y algo de los otros, que se irá profundizando durante el desarrollo de los talleres. Por ello, en la medida en que pasa el tiempo, el alumno se conoce cada vez más, conoce algo más de los demás y como consecuencia todos los integrantes profundizan el conocimiento de sí mismos, del contexto, de las posibilidades laborales y/o de estudios.

Durante el desarrollo de la dinámica grupal se plantean, además, diferentes puntos de vista y concepciones y se intenta reformularlos, señalando alternativas. A partir de la reflexión sobre sus propias experiencias, se favorece un modo autónomo de aprender, que se adquiere mediante la producción de conocimientos en torno a problemas específicos.

“...En los grupos la convergencia de aportes, para su esclarecimiento, y la acumulación dialéctica de información permite una conjunción e integración, construcción progresiva y enriquecida...”⁴⁰

Es deseable que se realicen una o dos jornadas con la familia del alumno, con el fin de poder integrarla de modo sustantivo en la construcción de los proyectos futuros de los estudiantes. También se considera fundamental la inclusión de otros saberes disciplinares a través de los docentes específicos.

2.4. Evaluación

La resolución 1000/08 del Consejo Provincial de Educación, que refiere a los criterios de evaluación explicita “...Rigurosidad de los procesos de resignificación y reconstrucción de saberes contruidos parcialmente por los estudiantes...” “....Cuanto más reflexione el alumno sobre sus fortalezas y dificultades para aprender, mas herramientas tendrá para superarlas...” “...Implicación responsable de los estudiantes del Ciclo Orientado como co-gestores del proceso de enseñanza y autores de su trayecto educativo...”. La concepción de evaluación como autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación, que se produce en el dialogo entre docente y alumno y alumnos entre sí y con otros actores de la comunidad educativa, permiten que el estudiante se exprese, construya y deconstruya nuevas elaboraciones conceptuales.

⁴⁰ Ob. Cit.

Por cada trimestre (en fechas establecidas por calendario escolar), el coordinador del taller elabora un informe evaluativo del proceso, en el que puede incorporar insumos obtenidos a través de reuniones interdisciplinarias y con el coordinador interdisciplinar.⁴¹

El docente a cargo del espacio curricular realizará una evaluación diagnóstica, a fin de clarificar el posicionamiento de cada alumno ante la elaboración de un proyecto futuro.

Durante el desarrollo de los talleres, se evaluarán las producciones orales, escritas (trabajos prácticos, foros, mesa de debate, indagaciones, entrevistas, dramatizaciones, entre otros).

La evaluación asegura que el alumno haya visualizado y diferenciado la problemática desplegada, las diversas estrategias de solución y, obviamente, la vinculación consigo mismo y el protagonismo en su proceso de aprendizaje.

La evaluación permite la retroalimentación-ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el docente puede, a través de ella, informarse e informar sobre las realizaciones observadas y tomar las decisiones necesarias para mejorar ese proceso.⁴²

Con el diagnóstico inicial, las jornadas con padres y docentes y los tiempos de la acreditación se completa el año calendario escolar.

3. Organización Curricular de los Saberes.

Se ha decidido transcribir la caracterización del “taller de alumnos en 5to año” desarrollada en el diseño curricular del Ciclo Orientado de los Bachilleratos con Orientación/Transformación de la escuela secundaria rionegrina (...) *“Espacios de autoreflexión pedagógica en los cuáles los estudiantes puedan analizar y trabajar su implicación en los procesos escolares y los modos de ser sujetos en situación de aprendizaje: Construirse como sujeto en el mundo conlleva necesariamente conceptualizar la práctica, investigar para problematizar las matrices de aprendizaje, las formas de lo grupal en el grupo de aprendizaje al cual pertenecen y preparar su proyecto personal futuro.*

En éste sentido es nodal hacer visible lo diferente en las formas colaborativas o competitivas de organización de la tarea y sus efectos de roles que se adjudican y asumen en esa tarea, del diálogo entre las diferencias. Supone trabajar el conflicto para producir un saber, construido en el diálogo intersubjetivo, que sea facilitador de la convivencia escolar.

Abrir un espacio a la escucha atenta del otro que coadyuve a la simbolización de los miedos y resistencias como también, a la palabra responsable y pertinente: si bien ésta tarea es parte de la reflexión necesaria para todos los espacios curriculares, en éste tipo de talleres es contenido y continente.

Por otro lado, es importante que éste proceso facilite el reconocimiento de las distintas oportunidades para escribir e inscribir su trayecto vital en los distintos mundos posibles que se abren al momento de egresar de la escuela secundaria. Conocer las distintas posibilidades que se despliegan en el mundo del trabajo, los estudios y proyectos. Como parte de éste proceso, los estudiantes podrán analizar encrucijadas y circunstancias, profundizar búsquedas y realizar las aproximaciones personales que encuentren congruentes con sus deseos y expectativas para que el dilema que generalmente se produce en los sujetos cuando un ciclo termina advenga en proyecto.

La coordinación es fundamental en éstos talleres, como sostén de un encuadre que respalde la circulación de la palabra plena- que se conjuga siempre atravesada por la subjetividad- para que el grupo pueda realizar su tarea y para que cada integrante realice la suya como parte del mismo proceso”.

⁴¹ Si se decide por la construcción del portafolios se recuerda que el mismo es también un recurso didáctico evaluativo (contenedor dinámico); que tras una concepción activa y significativa del aprendizaje prioriza y revaloriza la interacción entre evaluador y evaluado

⁴²“Desarrollo curricular: lineamientos de acreditación básicos”

3.1. Eje Organizador

“Construcción de Proyecto Futuro: Estudio y/o Trabajo”

¿Cómo elegir? Lo más significativo es hacerlo desde lo más singular. Es pensar la decisión enmarcándola en cómo le gustaría vivir, y que esa idea de futuro incluya al estudio y al trabajo.

Para elegir desde una perspectiva singular, es necesario detenerse a pensar “Quién SOY y Quién quiero llegar a SER”. Lo central es poder reconstruir la historia personal, recuperar el pasado para conectarse con el presente y proyectarse hacia el futuro. Para elegir qué y dónde estudiar y/o para elegir dónde, haciendo qué y cómo acceder a un trabajo, no basta con conocer las posibilidades existentes; es necesario relacionarlas con gustos, preferencias y aspiraciones. Es pensar en el qué, dónde, pero esencialmente en el cómo cada uno elige. Todo ello bajo el supuesto de que el alumno no puede realizar esto solo, sino que necesita del acompañamiento de un coordinador especializado.

“...La escuela es la institución que precisamente tiene su apuesta en un futuro distinto que, al mismo tiempo, debe ayudar a construir. Allí donde no parece haber porvenir la escuela tiene que delinear un futuro, una representación de otro futuro posible”.⁴³

¿Para qué seguir estudios? Para poder apostar a expectativas de construir itinerarios singulares, para tener la posibilidad, desde la construcción subjetiva, de visualizar un horizonte posible. La posibilidad de continuación de estudios superiores mejora el posicionamiento en el mercado laboral por poseer una mayor credencial educativa.

El poder formular aspiraciones y proyectos permite y necesita tener una mayor representación sobre su presente. La construcción de una razón imaginativa otorga la posibilidad de narrar e inventar otros sentidos, como puntos de referencia portadores de significantes, y de ubicarse “cordialmente en el mundo”.⁴⁴

Las proyecciones de **futuro** que los estudiantes visualizan como posibles, aunque sin certezas, no se dan en el vacío, puesto que incluyen condicionantes sociales y características actuales del contexto.

Ante la necesidad de diseñar un proyecto de futuro, los estudiantes se enfrentan con aspectos que son fruto de las transformaciones económicas, sociales, de la inestabilidad personal y/o familiar, e incluso de la falta de constancia y motivación para emprender actividades. Todo ello actúa a modo de obstaculizador para los alumnos. Paralelamente, aparecen apoyos familiares, pares, recursos de sí mismo, figuras significativas del ámbito escolar y social.

Al decir de Perla Zelmanovich, frente al declive de las instituciones en estos tiempos de fragmentación, mucho depende de los espacios que se abran. En este caso se piensa al “Taller de alumnos”, como espacio de inscripción. Espacio donde la situación de transición en que habitan los jóvenes, devenga en experiencia de construcción subjetiva. Habilitar la búsqueda de un proyecto posible constituye un gesto que restituye la dimensión del porvenir.

La visión de la realidad laboral, económica, social y los valores de su presente, incluidos los cambios en el orden social y en el mundo del trabajo, condicionan la proyección acerca del futuro. Tanto alumnos, docentes y padres sienten desorientación y desesperanza frente a

⁴³ Kaplan, C. “La inclusión como posibilidad” en Ob. Cit.

⁴⁴ Enrique, S.J. “Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras” cap.Nº en ob.cit.

esta situación.

“...la categoría **proyecto** se establece sobre la base de un futuro que se desea alcanzar, sobre un conjunto de representaciones de lo que aún no está, pero que se desea lograr, y se apoya sobre representaciones del presente que se espera sobrepasar... La elaboración representativa de la situación presente orienta la construcción del proyecto, supone una cierta reflexión sobre las estrategias para llevarlo a cabo y sobre los motivos que lo sostienen”⁴⁵

Es una anticipación que implica una elaboración cognoscitiva de la situación presente, posible de re-visión y re-formulación, atada a posibilidades y probabilidades; integrando la percepción de sí desde el pasado hasta hoy, el futuro deseado, los condicionantes y los recursos para lograrlo.

La inclusión curricular de los talleres permitirá que ciertos contenidos significativos para encarar una transición activa a lo “por venir”, no permanezcan inexistentes o marginados de la tarea pedagógica.

3.2. Ejes Transversales

El desarrollo de los ejes transversales tiene un sentido holístico, que aportará al logro de más de un propósito. Impregnan a los ejes temáticos constantemente, redimensionan los saberes y los atraviesan durante todos los tiempos del taller. Influyen profundamente también todo el que-hacer pedagógico didáctico: están presentes en todas las actividades del coordinador, en la dinámica grupal, en la evaluación, en la planificación, en experiencias aúlicas y extraúlicas. Trascienden la experiencia educativa, aportando a la configuración de la “identidad” del espacio curricular.

Los ejes transversales son los siguientes:

- Autoreflexión pedagógica: A través de él, se analiza y trabaja la implicación en los procesos escolares y los modos de ser sujetos en situación de aprendizaje.
- Cómo continuar su trayectoria vital: Incluye el quién y cómo soy como también la transmisión, la problematización y la apropiación de contenidos conceptuales relacionados con el actual escenario social.

La variedad de temáticas del taller de alumnos genera seguramente coincidencias y divergencias, tanto por la selección efectuada como por su modo de abordaje.

Cada uno de los alumnos no parte de cero, desde su particularidad saben cosas distintas sobre los diferentes temas a analizar. Sencillamente, porque cada uno tiene experiencias singulares en el marco de una cultura que no es homogénea. Por ello, el tratamiento de los contenidos debe respetar lo dicho.

Las temáticas referidas al sub-eje “autorreflexión pedagógica” son: indagar a fin de problematizar las matrices de aprendizaje, visualizar la implicación en los procesos escolares y los modos de ser sujetos en situación de aprendizaje, promover modos solidarios de vinculación con la tarea, construir un 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”.

⁴⁵ Guichard, J. 1995. en Ob.Cit.

3.3. Ejes Temáticos

Los jóvenes egresan del secundario sin saber qué hacer, en ellos surgen interrogantes ¿Trabajo y/o estudio? Si trabajo ¿cómo hago para buscar?, ¿cómo se hace? Y si estudio ¿Qué estudio? ¿Por qué y para qué?

En el caso de que haya uno o unos pocos estudiantes que se interroguen, el coordinador aprovechará esta situación, utilizándola como disparador para provocar la reflexión en aquellos que todavía no se la han planteado.

Dada la complejidad en que se dan estas temáticas en los sujetos,⁴⁶ configuradas como 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 sugere:

Nº1- El Sujeto de la Elección/Sujeto de la Orientación

Saberes claves

Dimensión psicológica y dimensión sociológica de los jóvenes: posibilidad y poder de elegir y tomar decisiones, condiciones para elegir el supuesto imaginario de la libertad de elección, el sujeto sujetado. Subjetividad. Vocación. Elección. Decisión. Orientación. El protagonista de la elección. Condicionantes de la elección. Cuestiones incidentes de la decisión.

El estudiante, mientras transita su último año del secundario, es interpelado ante la pregunta de qué piensa hacer de ahora en más, llevándolo a la formulación de interrogantes que van a surgir tanto del interior como del afuera. Ante ello, el joven muestra modos disímiles que van desde una actitud pasiva de esperar que otros decidan por él, una actitud de postergación, de sentir que no necesita decidir, de no movilización o preocupación sobre los tiempos por venir, hasta la actitud de aquel que se siente apremiado por la ansiedad y la urgencia por definirse. La asunción de este protagonismo implica para el joven la necesidad ineludible de interrogar e interrogarse, mirar y mirarse; detenerse en la reflexión de sí mismo hoy en el presente, pero integrado a un pasado que le es propio. Requiere un “darse cuenta” de que no está solo, de que cuenta con un entretejido de vínculos familiares significativos, de amistades y adultos en general. Por todo ello, se necesita de una mirada y una escucha especializada que acompaña y decodifica esta situación, que es llevada al espacio curricular en donde convergen dialécticamente el pensar, el sentir y el hacer, vinculados específicamente al aprendizaje de elegir y decidir.

Nº2.-Autoreflexión-Autoconocimiento.

Saberes Claves

Representación de sí mismo. Necesidades. Deseos. Ideales. Valores. Modelos familiares. Mandatos. Historia. Cultura. Intereses y temores. Expectativas. Potencialidades. Recursos. Obstáculos y facilitadores. Conflicto. Interrogantes. Dudas. Compromiso e interés. Aspiraciones. Sistemas de valores y representaciones. Conocerse a sí mismo.

El estudiante de 5to año podrá en la trayectoria por el espacio del taller, clarificar sus necesidades, deseos, ideales y valores. Tomar conciencia de e indagar sobre los modelos

⁴⁶ “La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción” Morin, E. Introducción al Pensamiento complejo. Parte 1. Gedisa. Barcelona.2007.

familiares, los mandatos, el impacto y el condicionamiento de la propia historia y de la cultura. Vincularse con el sistema de valores, de creencias y representaciones como partes constitutivas del sujeto desde la genealogía propia.

Indagar, bucear dentro de sí mismo para acercarse a una representación más auténtica y vinculada al deseo y su verdad singular.

Abrirse, mirar y mirarse, preguntar y preguntarse, acerca de expectativas y aspiraciones, potencialidades y recursos con compromiso e implicándose en este proceso de 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.

Nº4.-Los Estudios Superiores

Saberes Clave

Carreras y tipos. Profesiones. Organización académica y administrativa de los estudios: sistemas de estudios, perfil, incumbencias, plan de estudio, evaluación y acreditación. Obstáculos y facilitadores Sistema de cursado. Derechos y obligaciones de los alumnos.

Los estudios son una de las opciones respecto del qué hacer en el futuro. Para ello, hay que conocer y adentrarse en la descripción lo más exhaustiva posible de las profesiones, carreras y tipos. Es de suma importancia el poder superar las visiones acotadas de perfiles e incumbencias, y en cambio enriquecerla con una visión más holística, globalizadora, flexible y creativa, pero no por ello desajustada de la realidad actual.

Se necesita conocer tanto la organización académica y administrativa de los estudios, como de los obstáculos y facilitadores que pueden llegar a encontrar los jóvenes en su tránsito por

la formación terciaria.

También es necesario superar los estereotipos y/o las distorsiones de las representaciones de las imágenes ocupacionales. Es decir, ampliar la “mirada” para incluir una “resignificación” de las carreras y profesiones. Asimismo, se requiere promover la indagación respecto de las fantasías, temores, sentimiento de auto exigencia y concepción de fracaso; visualizar el inicio de estudios superiores como uno de los modos de acceder al mundo de la cultura, diferenciándose cada vez más de su lugar originario y encontrando nuevos espacios de vinculación; revalorizar la posibilidad de revisión del propio proyecto concibiendo a éste no como un producto acabado, cerrado; rescatar en la prosecución de estudios el acompañamiento de la familia, pares y adultos en general.

Nº. Proyecto de Futuro

Saberes Clave

Intención y anticipación de futuro. Posibilidad y construcción de proyecto Omnipotencia-Potencia. Diseño de proyectos y construcción de estrategias. Clarificación de la dimensión de realidad y fantasía. Conocimiento crítico-valorativo de los objetos vocacionales y problematización del contexto actual.

A partir de un conocimiento crítico y valorativo de los objetos vocacionales y problematización del contexto, se puede diseñar el proyecto futuro. Diseñar es un decidir por dónde empezar y tiene que ver con el poder imaginar un lugar por dónde iniciar la trayectoria personal. Tiene que ver también con un aspirar a vincularse con el mundo futuro de modo cordial- afectivado como una elección de “modos” de transitar; que integran las dimensiones tanto de la realidad como de la fantasía. Implica construir el proyecto “acompañado” e imaginar lugares y estilos de vida.

Considerar que no hay verdades únicas ni realidades únicas y comprender el gradiente o peso del pasado que, traído al presente, facilita el “poder” animarse a mirar el futuro.

Una actitud de pasión, alegría, de confianza en el futuro, en el poder hacer, posicionándose en quién soy, cómo soy. Animarse a visualizar alternativas posibles que no son alternativas cerradas y para siempre. Y ella incluye como decisión el estudiar y/o trabajar.

Los saberes mencionados podrán ser re-trabajados por los docentes a cargo del espacio, en consideración de las características de la población estudiantil y del lugar donde esté inserta la escuela.

3.2. Lineamientos de Acreditación

La resolución **1000/08** del Consejo Provincial de Educación que refiere a los criterios de evaluación y acreditación explicita “...Cuando el espacio curricular corresponde al de un taller, los docentes propondrán un trabajo a los alumnos que deben presentarse a examen, cuya realización será condición necesaria para poder rendir. Este trabajo debe ser significativo y reflejar las experiencias que se realizan en los talleres de la Institución...”

Para la acreditación, se tendrá en cuenta el portafolios/ carpeta confeccionada por el alumno durante el calendario escolar, la cual expresará el recorrido por el taller. En él/ella estarán incluidas las producciones que constituirán los instrumentos o insumos para la acreditación individual y grupal. Ejemplos: trabajos monográficos, registros de entrevistas, registros respecto al acontecer grupal, entre otros.

Los lineamientos de acreditación son un componente del *Encuadre Didáctico* del diseño curricular de la escuela de la transformación. Hacen referencia a aquellos saberes considerados fundamentales para la construcción de otros de mayor grado de complejidad. El alumno deberá acreditar para aprobar el espacio curricular.

Son un tipo particular de propósitos que posibilitan la toma de decisiones sobre la promoción de los estudiantes, pero que deben estar presentes no sólo en la instancia final de un año de estudio, sino durante todo el proceso, orientando la selección de saberes, la metodología y la evaluación.

Refieren a aquellos saberes que los estudiantes deben acreditar al finalizar el curso y dan cuenta tanto del proceso realizado por los estudiantes individualmente, como de las oportunidades generadas desde lo pedagógico e institucional.

Los lineamientos de acreditación articulan evaluación, acreditación y certificación de saberes. No representan un límite, ya que cada institución de acuerdo a sus características particulares, podrá complejizarlos y/o incorporar otros.

-Diseñar un proyecto de futuro integrando la problemática del aprender y de lo vocacional en un marco interdisciplinario desde la complejidad.

-Avizorar horizontes profesionales-ocupacionales no visibles a fin de superar la mirada restringida del “perfil de la carrera” o sus “incumbencias”.

-Apostar a una dinámica de decisión vocacional-ocupacional autogestiva y revalorizar al “sujeto” como protagonista del “proceso” que integra pasado-presente y futuro.

-Valorizar el “sentido” de lo aprendido durante la historia escolar.

-Desarrollar competencias culturales para la incorporación al mercado de trabajo, la prosecución de estudios, el pensamiento crítico y el análisis social.

- Respetar el miedo a la equivocación, los tiempos singulares, la valorización del sentido común y reconocer los estilos personales dentro del proceso de construcción del proyecto propio.

- Diseñar estrategias y proyectos personales a fin de una inclusión comprometida y creativa en la sociedad.

-Comprender los requerimientos necesarios para la búsqueda de una inserción laboral y/o para poder abordar mejor preparados los estudios de nivel terciario o universitario.

-Ampliar el autoconocimiento sostenido en la construcción de confianza colectiva y propia.

-Plantear la construcción de proyectos y estrategias que permitan enfrentar con mayores recursos las situaciones de formación y de trabajo.

-Socializar las producciones de forma clara, utilizando diferentes recursos: representaciones dramáticas, informes escritos, transcripción de entrevistas, collage, dibujos, esquemas, entre otras.

-Propiciar un espacio para la reflexión e intercambio de opiniones, sobre la finalización de la escuela media, ideales y modelos, sus intereses, temores y expectativas.

-Valorizar y participar en la formulación de preguntas sin preconceptos ni fórmulas ilusorias.

-Promover el apoyo en el grupo de pares, el respeto por las singularidades, la posibilidad de plantear problemas y soluciones alternativas, de compartir vivencias y experiencias, la comunicación y generación de conocimientos; sobre sí, el mundo del trabajo y la sociedad.

-Estimular la creatividad y la simbolización a fin de superar los obstáculos y conflictos que implica la elección y decisión vocacional.

-Estimular la investigación sobre los roles ocupacionales, removiendo prejuicios y discriminando elementos de realidad y fantasía.

-Reconocer las particularidades y matices de cualquier situación, evitando la aceptación pasiva de los discursos u opiniones, principalmente cuando éstos tienen un carácter absoluto y totalizador.

4. Bibliografía

-Aisenson y otros. 1999. "Representaciones sociales de los jóvenes sobre estudio y trabajo" Anuario N°VII. 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 Humanas." OEI-Revista Iberoamericana de educación.

-Veinsten, S. 1994 " La elección vocacional ocupacional". Buenos Aires. Marymar.

-Yus Ramos, R. "Hacia una educación Global desde la Transversalidad". Editorial Alauda Anaya.

INGLES

PARA EL CICLO ORIENTADO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

1. FUNDAMENTACIÓN

1.1 Contexto

Como ya se ha expresado en el Diseño Curricular de Inglés para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina (2008), el inicio del siglo XXI se caracteriza “... *por los vertiginosos avances científicos, políticos y económicos cuya desigual distribución en la comunidad mundial ha llevado a que el conocimiento de una lengua extranjera, entre otros supuestos, sea necesario para el desarrollo de los pueblos.*”

Estos cambios tan veloces generan una tensión entre lo *mundial* y lo *local* que como sociedad debemos superar. Es un proceso de transformación que como ciudadanos del mundo estamos transitando sin perder por ello nuestras raíces y cultura, nuestra identidad nacional, local y personal.

El conocimiento de una lengua extranjera, en este caso el inglés, posibilita el intercambio entre diversas culturas productoras de conocimiento. En nuestro país tenemos acceso a los avances tecnológicos, científicos, artísticos y culturales que el mundo nos ofrece y, a la vez, existen expresiones nacionales en todos estos ámbitos que debemos dar a conocer a mundo.

Ya desde sus inicios en la vida escolar y en su vida cotidiana los alumnos están en contacto con dicho idioma al mirar un video, escuchar canciones, interactuar con juegos en la computadora, adquirir indumentaria u otros objetos de consumo, leer y escuchar avisos publicitarios, entre otras posibles situaciones comunicativas. Es decir, el inglés esta presente en sus prácticas sociales cotidianas en mayor o menor medida.

Por otro lado, el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación se ha convertido no sólo en una herramienta de uso personal sino también educativo y laboral. En el ámbito de la escuela, las mismas deben ser utilizadas transversalmente con propósitos pedagógicos. Gran variedad de materiales audiovisuales y de multimedia que se ofrece para el aprendizaje y enseñanza de la lengua inglesa viene en formatos para ser utilizados en computadoras y/o en Internet. Las nuevas tecnologías brindan al docente y al alumno nuevas oportunidades de enseñar y aprender dicho idioma a través de materiales auténticos y de realizar actividades que involucran al alumno en prácticas sociales reales de escucha, habla, lectura y escritura, las cuales, a su vez, pueden ser evaluadas por ellos mismos. Mucha de la información actualizada de diferentes espacios curriculares esta disponible en Internet, con frecuencia en inglés, y esto requiere, por parte del alumno, de la utilización de estrategias de comprensión lectora para la interpretación tanto de las ideas principales como específicas. El desarrollo de las habilidades de comprensión no sólo se aplica al ámbito de la lengua escrita sino también al de la lengua oral ya que con frecuencia los alumnos escuchan e interpretan videos disponibles en Internet, en DVD o en televisión, tanto para propósitos curriculares específicos o por placer.

En la nueva *Ley de Educación Nacional*, la enseñanza de las Lenguas Extranjeras cobra una nueva dimensión para insertarse de lleno en la escuela desde los primeros años de la escolarización. En el artículo 27, se establece que “...*La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son: (...) c)*

Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.” (Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2007)

Esta propuesta curricular tiene como propósitos principales ofrecer a los alumnos no sólo acceso a una importante herramienta de conocimiento, comunicación y cultura que propicie una formación integral sino también oportunidades para dejar de ser consumidores acríticos del conocimiento generado en otras partes del mundo y desarrollar habilidades, estrategias y competencias para su ingreso al mundo adulto, ya sea en el ámbito laboral, de estudios superiores o cualquier otro de su interés. A través de esta formación especializada, el alumno podrá ampliar su visión de la realidad actual, explotar sus capacidades e incorporar otras nuevas lo que le permitirá construirse como sujeto activo, crítico y creador en el mundo. En el Ciclo Básico esta propuesta está centrada en un enfoque comunicativo con ejes temáticos de interés general vinculados con actividades, intereses y características propias de los diversos grupos juveniles de sus contextos socio-culturales. En el Ciclo Orientado se continúa con un enfoque comunicativo pero con ejes temáticos más centrados en la especificidad de la Orientación seleccionada. Se continúa con el desarrollo de las cuatro macro-habilidades pero se enfatiza más el desarrollo de las habilidades receptivas, la lectura y la escucha, desde un enfoque de comprensión estratégica acorde a la especificidad del Bachiller correspondiente. El propósito de centrarse en las habilidades receptivas es que el alumno alcance una comprensión estratégica de textos auténticos pertinentes a la especificidad, es decir, se complejiza la extensión y calidad de los textos orales y escritos. Así, se pretende desarrollar prácticas escolares que reflejen y articulen con prácticas sociales y necesidades curriculares que conlleven a la formación del joven ciudadano, comprometido con los valores éticos y democráticos, participante activo en el mundo y vinculado con otras personas y con el ámbito del saber, con su identidad fortalecida pero respetuoso de la diversidad cultural y de la pluralidad de ideas.

1. 2. Razones para la enseñanza de la lengua extranjera inglés.

Según se ha señalado anteriormente, en el marco de esta propuesta, el propósito fundamental de la inclusión de la disciplina Inglés en ambos ciclos de la Escuela Secundaria Rionegrina es que a través del conocimiento de dicha lengua todos los alumnos puedan acceder a una formación que le posibilite intercambiar información con la comunidad internacional, acceder a los conocimientos y prácticas sociales del mundo adulto, ampliar su perspectiva laboral y aspirar a una educación en el nivel superior. Este valor instrumental implica, por un lado, que los procesos de enseñanza y aprendizaje sirvan como efectivos instrumentos de acceso a los saberes de otros espacios curriculares y, por otro, que se reconozca la perspectiva social de la lengua cuya función es la de satisfacer las necesidades de comunicación que surgen de los procesos de interacción entre las personas o entre éstas y un texto. Es decir, su enseñanza se orienta al conocimiento lingüístico como conocimiento de los usos de la lengua.

Respecto del valor formativo, el aprendizaje de la lengua extranjera inglés, al igual que otras lenguas extranjeras, favorece el desarrollo integral de los alumnos en sus aspectos cognitivos, culturales, afectivos y lingüísticos. Este diseño se propone ofrecer a todos los alumnos el acceso a saberes lingüísticos y culturales vinculados con la comunidad internacional y propiciar el desarrollo de una comunicación armónica, es decir, aprender a saber decir qué, cómo, cuándo y por qué decir qué a quién. El sujeto se constituye en las relaciones sociales en y por el lenguaje y la escuela debe garantizar el acceso al saber de y sobre la lengua y el lenguaje. El aprendizaje de una lengua extranjera propicia el desarrollo de procesos relativos a los diferentes modos de significar e interpretar el mundo, lo que

favorece la comprensión intercultural y el respeto por lo diferente. El contraste intercultural y lingüístico deja al descubierto al otro y su alteridad, al otro y sus maneras distintas de construir sentidos. No existe un punto de vista único y, por lo tanto, no es posible la comprensión a través de la traducción literal o de palabra por palabra.

Por otro lado, contribuye a estructurar el pensamiento, ordenando y regulando lo que queremos comunicar o interpretar. Saber una lengua extranjera no se limita al conocimiento de sus aspectos lingüísticos, sintácticos, semánticos y fonológicos sino implica saber usarla y recrearla de acuerdo a las prácticas sociales del contexto de situación. De esta manera, se favorece el desarrollo de estrategias cognitivas y meta-cognitivas como, por ejemplo, asociar, inferir, comparar, analizar, organizar, clasificar, sintetizar, regular, evaluar, entre otras.

Mediante la reflexión sobre la lengua extranjera inglés, el alumno revaloriza los conocimientos sobre su lengua materna y afianza su identidad personal, social y cultural. La comparación entre ambos sistemas lingüísticos puede propiciar una mayor comprensión de los mismos y convertirse en una estrategia que contribuya al aprendizaje de dicho idioma extranjero. A diferencia de la lengua materna, en nuestro contexto exo-lingüe, la lengua extranjera inglés no es parte de la identidad afectiva personal, histórica y social de los alumnos. Esto implica maneras diferentes de adquisición y usos de la misma. Mediante la reflexión lingüística e intercultural los alumnos encontrarán modos de aceptación de lo distinto, de descubrimiento de aspectos culturales que amplíen sus horizontes explorados por la lengua materna y de afianzamiento de elementos culturales nacionales.

Cuando el alumno logra comprender e interactuar en la lengua inglés, ser consciente de su propia identidad y la de sus interlocutores, comprender las diferencias y similitudes entre ambas lenguas y culturas y reflexionar sobre sus logros en su proceso de aprendizaje se favorece en él la toma de conciencia de que es capaz de superar dificultades y de que puede utilizar recursos propios que le permitan ir construyendo saberes cada vez más complejos. De ese modo, se promueve el aumento de la auto-estima y la confianza en sus potencialidades y estrategias de aprendizaje.

Es indudable que inglés se ha convertido en la lengua de comunicación internacional, que conecta miembros de la comunidad mundial que leen, hablan, escuchan, y escriben en dicho idioma sin fronteras geográficas ni políticas. Es el idioma que predomina en el ámbito de la música, la tecnología, Internet, de la ciencia, del comercio, del turismo. Es la lengua a la que recurren los hablantes de otras lenguas para resolver problemas de comunicación y, al suceder esto, adopta rasgos de inteligibilidad general, es decir, aquellos no asociados a ninguna variedad o cultura en particular. Este nuevo tipo de comunicación requiere de una mirada diferente del inglés y del desarrollo de la competencia comunicativa para resolver las dificultades de comunicación que debe enfrentar el ciudadano de hoy. Es por ello, que esta propuesta curricular para el Ciclo Orientado articula con lo expresado en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina al continuar proponiendo la enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional que contiene características de inteligibilidad internacional, o sea, una variedad estándar del inglés que no se vincule con ninguna variedad o cultura de origen particular, pero a la vez, no excluye la entrada a otras culturas o dialectos, sin que esto signifique la apropiación de ninguna de ellas.

1.3. La complejidad y el uso de la lengua extranjera

Como se ha señalado en el Diseño Curricular de Inglés para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina (2008) desde el paradigma de la complejidad se concibe al lenguaje como un sistema global el cual se presenta al alumno en su totalidad, y no como un conjunto de estructuras gramaticales fragmentadas e inconexas. El alumno al tener la posibilidad de acceso al uso de dicho idioma a través de prácticas sociales de leer, hablar, escuchar y

escribir vinculadas a sus áreas de interés realiza un proceso de construcción de conocimiento acerca del mismo identificado con la noción de *inter-lengua* (IL) propuesta por Selinker (1972).

Según se menciona en dicho Diseño⁴⁷:

"Este inter-lenguaje es dinámico porque se encuentra en permanente cambio, es permeable debido a que está abierto a la constante modificación por parte del aprendiz y además es sistemático porque está basado en reglas. En la construcción de este sistema intermedio, el aprendiz formula hipótesis acerca del funcionamiento del mismo que testea en forma consciente e inconsciente a través de la exposición a la lengua y de sus propias producciones. Como puede apreciarse, la misma naturaleza compleja de este sistema entre dos lenguas evidencia la necesidad de abordarlo desde el paradigma de la complejidad"

El trabajo que se realice vinculado con el desarrollo de comprensión y producción de textos orales y escritos, siempre a través de situaciones contextualizadas, debe entenderse como un proceso espiralado, que retoma y amplía lo ya visto en situaciones anteriores desde miradas diferentes con el propósito de favorecer su fijación, reelaboración, ajuste y construcción de nuevos saberes. En el trabajo de producción oral y escrita se tratará de ajustar con ejercitación, corrección y sucesivos borradores esa gramática "aproximada o provisoria" que posibilite producciones que resulten satisfactorias. En el trabajo de comprensión de lectura y escucha se focalizará en ajustes y reformulaciones de posibles significados que se construyan a partir de los textos que se leen y se escuchan y en la identificación de elementos contextuales que favorezcan la construcción de dichos significados. A medida que el alumno sea expuesto, con frecuencia, a la totalidad del idioma, ejercite, reflexione y use el idioma en prácticas áulicas significativas a nivel social y personal irá ajustando su gramática "provisoria" del inglés, la cual no debe entenderse como ausencia de conocimiento acerca de dicho idioma sino, por el contrario, como evidencia de un proceso de construcción de saberes acerca del mismo. De este modo, irá desarrollando una competencia comunicativa que lo convertirá en usuario y receptor activo de dicha lengua extranjera.

1.4. La comunicación y la competencia comunicativa

Esta propuesta curricular tiene como finalidad enseñar a los alumnos a comunicarse a través de la lengua extranjera inglés en prácticas sociales significativas a nivel personal y social. Para ello, desde el aprendizaje de la lengua extranjera inglés, es necesario el desarrollo de la competencia comunicativa. De acuerdo con Michael Canale (1983) la comunicación implica el intercambio y negociación de información y significados entre personas por medio de un canal oral o escrito. Canale y Swain (1980) y Canale (1983) consideran que el conocimiento acerca del lenguaje y las habilidades que subyacen a su uso constituyen la competencia comunicativa. Esto implica la utilización de dicha competencia para decir algo con un propósito particular o utilizar el lenguaje para realizar una acción determinada. Es decir, que a través de las prácticas sociales orales y escritas se pone de manifiesto dicha competencia comunicativa. Por lo tanto, los saberes que el alumno construya vinculados con la competencia comunicativa en sus prácticas sociales orales y escritas son el centro de esta propuesta curricular. Los mismos deben ser semejantes a prácticas sociales que se realizan fuera del ámbito escolar con un nivel de fluidez y corrección adecuado para la comunicación eficaz de inteligibilidad internacional.

De acuerdo con lo descrito en el Diseño del Ciclo Básico, la competencia comunicativa

⁴⁷ *Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Rionegrina, Disciplina Inglés*, pág. 168, 2008. Ministerio de Educación de Río Negro.

incluye las siguientes cuatro sub-competencias:

- *“la competencia gramatical o lingüística: se refiere al dominio del código lingüístico, el vocabulario, la pronunciación y la morfología y la sintaxis.*
- *la competencia socio-lingüística: se relaciona con la producción de enunciados adecuados, tanto en la forma como en el significado, a la situación o contexto de comunicación, es decir, el conocimiento de las reglas socio-culturales del lenguaje.*
- *la competencia discursiva: se refiere a la capacidad para conectar oraciones en distintos tipos de discursos y formar un todo unificado y significativo a partir de una serie de enunciados, según los parámetros de la situación de comunicación en la que son producidos o interpretados.*
- *la competencia estratégica: tiene que ver con el conjunto de estrategias de comunicación que le permiten sostener una interacción aún cuando los recursos lingüísticos de los que dispone son insuficientes, o cuando, por distintos motivos, no tiene acceso a una determinada forma gramatical o palabra.”⁴⁸*

Desde el enfoque comunicativo, para que se cumpla el propósito señalado por esta propuesta curricular es necesario el desarrollo armónico de estos cuatro componentes de la competencia comunicativa, sin priorizar el desarrollo de la competencia gramatical como sucede desde un enfoque estructural tradicional.

2. ENCUADRE DIDÁCTICO

2.1 Propósitos

En el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria Rionegrina, la enseñanza de la lengua extranjera inglés tendrá los siguientes propósitos generales:

- Fortalecer la valoración y el conocimiento de la lengua materna y la propia cultura para propiciar el afianzamiento de la identidad personal, social y nacional.
- Desarrollar una reflexión crítica entre la lengua materna y el idioma extranjero inglés para el reconocimiento de diferencias y similitudes entre ambos idiomas y culturas.
- Promover una actitud de respeto hacia otras lenguas, culturas y estilos de vida para desarrollar una actitud de comprensión y respeto por hablantes de otros idiomas extranjeros que habiten o no en el país.
- Generar en el alumno la valoración y la motivación por aprender el idioma inglés, tanto por su valor instrumental como formativo, para que a través de su aprendizaje no sólo puedan acceder al conocimiento cultural, tecnológico y científico disponible en la comunidad internacional sino también tener mejores herramientas para insertarse como sujeto en el mundo adulto.
- Favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico, creativo y reflexivo que propicie una participación activa y autónoma en los procesos de aprendizaje.
- Incentivar en el alumno la confianza, la autoestima y la valoración de sus capacidades para aprender el idioma y así se genere una actitud de respeto y reflexión por los distintos ritmos y estilos cognitivos y los propios procesos de aprendizaje.
- Promover el uso estrategias de aprendizaje cognitivas, meta-cognitivas y sociales que propicie el desarrollo de la autonomía, el aprendizaje colaborativo y el análisis de las propias formas de aprender.
- Desarrollar la construcción armónica de los cuatro componentes de la competencia comunicativa (el gramatical, el socio-lingüístico, el discursivo y el estratégico) para

⁴⁸ *Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Rionegrina, Disciplina Inglés*, pág. 168, 2008. Ministerio de Educación de Río Negro.

favorecer en el alumno el uso del idioma como un interlocutor activo en situaciones de comprensión y producción orales y escritas significativas y contextualizadas.

- Desarrollar la comprensión y análisis crítico de una amplia gama de textos orales y escritos auténticos vinculados con la vida personal, social y los distintos espacios curriculares a través del uso de diferentes estrategias y recursos que permitan el reconocimiento de sus finalidades, usos y contextos de comunicación pertinentes.
- Producir textos orales coherentes y apropiados a las distintas situaciones comunicativas, que propicien el intercambio de información a partir de la resolución de una tarea comunicativa, con razonable fluidez, corrección e inteligibilidad funcional acerca de temas personales, sociales y de los distintos espacios curriculares.
- Producir textos escritos variados, coherentes y apropiados a la situación comunicativa, que impliquen la resolución de una tarea comunicativa, con adecuado grado de fluidez y corrección a través del uso de estrategias, atendiendo al proceso y al producto y vinculados con la vida personal, social y de los distintos espacios curriculares.
- Elaborar actividades que propicien el análisis, comprensión y producción de textos teniendo en cuenta los procesos socio-culturales, políticos y económicos no sólo en el ámbito local sino también regional, nacional e internacional.
- Promover la participación en proyectos interdisciplinarios estableciendo relaciones y aportes entre Inglés y los otros espacios curriculares tanto a nivel institucional como con otros ámbitos nacionales o internacionales para no sólo propiciar el diálogo de saberes sino también para resignificar y reanalizar los saberes construidos y aquellos por construir.

2.2. El idioma extranjero inglés con propósitos específicos

Como se ha mencionado anteriormente, en el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria Rionegrina se propone que la enseñanza del idioma inglés sea concebida en forma integral y transversal dentro de las Orientaciones de dicho Ciclo. Esto implica que los procesos de enseñanza se orienten y articulen con los otros espacios curriculares para que la lengua extranjera sirva como instrumento de ingreso y acceso a saberes específicos de los otros espacios. La propuesta consiste en que los alumnos accedan en forma progresiva a las diferentes temáticas, problemáticas y modos discursivos particulares de la Orientación elegida. Para ello, se propiciará momentos de reflexión sobre el lenguaje, sobre la pertinencia de las temáticas y el uso efectivo de estrategias y recursos utilizados que optimicen la comprensión.

Al finalizar el Ciclo Básico los alumnos han adquirido un nivel elemental de la competencia lingüística en la lengua extranjera, al igual que en los otros componentes de la competencia comunicativa, lo cual no es equiparable al manejo que ya tienen en el uso de la lengua materna. Debido a esto y al doble carácter de la enseñanza del inglés, es decir, su función comunicativa e instrumental, se propone que la enseñanza del inglés para el tratamiento de las temáticas específicas de las Orientaciones será menos dificultoso si se realiza principalmente mediante el desarrollo de estrategias de comprensión de textos orales y escritos que favorezcan una apropiación adecuada del contenido de la información, sin dejar por ello de realizar actividades de producción escrita u oral. Esto permitirá una creciente autonomía en la lectura y escucha significativa de textos auténticos.

Para ello, es necesario el desarrollo más específico de las habilidades 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 receptivas presentan diferencias debido a que se expresan a través de canales de comunicación distintos. Entre ellas, podemos mencionar que el lenguaje escrito es organizado, lineal, explícito, el lector puede leer a su propio ritmo y releer el texto según su necesidad. En cambio, el lenguaje oral es aparentemente más desorganizado, a veces circular, redundante, implícito, el oyente debe procesar la información a medida que escucha y puede interrumpir para solicitar aclaraciones. Por otro lado, en forma previa y/o durante la escucha o la lectura, el contenido de lo que se expresa en el texto contiene distintos elementos (por ej., en el paratexto, imágenes, sonidos, fotos, títulos, subtítulo, tipos de letras, etc.) que pueden servir como pistas para inferir significados, tales como, quién es el autor, cuál es el contexto socio-histórico y cultural, a quién está dirigido, con qué propósitos y en qué circunstancias.

Es deseable que los docentes puedan desarrollar estas macro-habilidades a través de una secuencia de actividades que se corresponden a distintos momentos de la clase. Las actividades *previas* a la lectura o escucha tienen como propósito preparar al alumno para el abordaje del material, activar los saberes previos, introducir el tema, segmentar el texto, identificar el para-texto, formular hipótesis y hacer preguntas orientadoras. Las actividades *durante* la lectura o escucha pueden focalizarse tanto en el reconocimiento de la idea global como en la información más específica que favorezca la comprensión más profunda del texto. Las actividades *posteriores* a la lectura o escucha permiten evaluar la comprensión del texto en profundidad y pueden promover respuestas personales, opiniones y establecer relaciones entre la información obtenida de ese texto y otra de otras fuentes.

Se recomienda que en un momento posterior a las actividades de comprensión se realicen actividades que propicien la reflexión sobre la lengua y el lenguaje a partir de los textos escritos u orales trabajados, en lo posible que abarquen tres instancias: meta-lingüística, meta-cognitiva e intercultural. La reflexión meta-lingüística está vinculada con todo lo relativo a las particularidades del lenguaje, es decir, a los aspectos lingüísticos, pragmáticos y discursivos que contribuyan a la comprensión. La reflexión meta-cognitiva está orientada a reconocer qué se está aprendiendo y de qué manera. La reflexión intercultural apunta a desarrollar el respeto y tolerancia por las diferencias culturales, sociales, religiosas, étnicas entre otras. Este tipo de actividades contribuyen a establecer diferencias y similitudes con la lengua materna y la propia cultura y al fortalecimiento de la misma.

En cuanto al desarrollo de la macro-habilidad del habla se propone continuar profundizando la oralidad iniciada a través de los saberes propuestos para el Ciclo Básico. Es deseable que los alumnos interactúen con el dinamismo de la comunicación oral necesaria para el mundo contemporáneo, utilizando su conocimiento acerca de éste y los saberes construidos en la escuela, empleando códigos verbales y no verbales, tendiendo a un manejo autónomo en situaciones comunicativas significativas. Esto requiere que el docente planifique una secuenciación de actividades de producción que demande la progresiva interpretación del contexto y la resolución de situaciones comunicativas a través de la selección adecuada de exponentes lingüísticos. Estas tareas deben orientarse hacia la fluidez instrumental y permitir al alumno concretar su propósito comunicativo, lo que implica no dar prioridad al contraste entre fluidez y exactitud gramatical o fonológica. Sin embargo, para alcanzar una comunicación exitosa es necesario cierto nivel de precisión tanto gramatical como fonológica. Las falencias en estos aspectos deben ser consideradas según el éxito o fracaso en la concreción del propósito comunicativo. Las producciones que reflejen la inter-lengua deberán entenderse como un proceso inevitable que llevará a nuevas confrontaciones y aprendizajes. Se tratará progresivamente de que los alumnos interactúen en grupos y aprendan a expresar y fundamentar sus opiniones, refuten, contra-argumenten y formulen hipótesis en forma adecuada, adecuando el discurso al contexto de situación. Se abordarán temas de interés general y también aquellos vinculados con los específicos de los otros espacios curriculares de la Orientación seleccionada. En todo momento se tendrá en cuenta el nivel de desarrollo de competencia comunicativa esperado, fluido y eficaz, pero con posibilidades de auto-corrección a través de la reflexión.

Respecto de la producción escrita se propone seguir con el desarrollo de las estrategias iniciadas en el Ciclo Básico a través de los saberes diseñados para el mismo. El desarrollo de la escritura debe favorecer la expresión personal del alumno y atender tanto al proceso de escritura como al resultado final del mismo. Esto requiere que el docente planifique actividades que desarrollen estrategias que propicien la generación de ideas, la organización del texto, la elaboración de borradores, el trabajo de edición y corrección hasta alcanzar textos con adecuada coherencia, cohesión, organización, adaptación al contexto de situación y con razonable grado de fluidez y corrección. También se abordarán tanto temas de interés general como aquellos relacionados con los proyectos de los otros espacios curriculares de la Orientación.

Es deseable que dichas producciones orales y escritas aporten conocimientos nuevos a los ya adquiridos en otros espacios curriculares de las Orientaciones. Por otro lado, los saberes construidos en las habilidades receptivas contribuyen a la construcción de conocimientos nuevos en las habilidades de producción. Es decir, que de acuerdo a esta propuesta curricular los saberes de la competencia comunicativa esperados serán más complejos en las habilidades receptivas que en las productivas. Esto, a la vez, presupone que el/la alumno/a ha logrado la construcción de los saberes elaborados para el Ciclo Básico Común, los cuales continúan siendo trabajados e incluidos en otros de mayor complejidad en el Ciclo Orientado.

2.3. Estrategias de aprendizaje para la lectura comprensiva

De acuerdo con la metodología de trabajo adoptada para Inglés en la Formación Específica de las Orientaciones, se espera que los/las alumnos/as involucrados en el aprendizaje de la comprensión lectora en el idioma extranjero logren un desempeño eficiente en todas las áreas implicadas en la decodificación y construcción de significados. Para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora y el aprendizaje de elementos léxicos, sintácticos y discursivos propios de la lengua extranjera, al igual que para el Ciclo Básico, se propone la enseñanza *integrada* de las estrategias de aprendizaje, es decir, incluyéndolas en las actividades diseñadas para el trabajo con el idioma.

Dado que el propósito principal del Inglés es lograr que el/la alumno/a lea, comprenda y analice información de textos auténticos sobre diferentes temáticas en inglés, la enseñanza de estas estrategias permite que el aprendizaje sea más fácil, rápido, agradable, efectivo. Al mismo tiempo el uso de las mismas debe poder transferirse a nuevas situaciones para así permitirle al alumno/a la resolución de problemas que surjan del diálogo de saberes de manera co-responsable y colaborativa. Como se menciona en el diseño del Ciclo Básico, las estrategias de aprendizaje deben enseñarse de manera *directa* de modo que el/la docente explicita a los/as alumnos/as qué estrategia(s) se está(n) enseñando y cómo debe(n) ser aplicada(s) para facilitar el aprendizaje, cuándo debe(n) aplicarse y por qué es/son útil(es) para la resolución de problemas futuros tanto a otras disciplinas en el contexto áulico como en ámbitos extraescolares.

De esta manera, se espera que ante la tarea específica de lectura, al igual que para el resto de las macro-habilidades, el alumno seleccione estratégicamente aquellas que considere necesarias para alcanzar el objetivo deseado. Por consiguiente, el éxito de la enseñanza de la lectura comprensiva está basada en la práctica sistemática de distintas estrategias que apuntan tanto a la comprensión de significados como al proceso de comprensión de los distintos niveles textuales y cómo decodificar el tipo de información que cada uno de éstos aporta. Algunas de ellas están orientadas específicamente a decodificar el significado del texto mientras que otras facilitan el proceso de comprensión y la autonomía y autorregulación del aprendizaje.

La clasificación de estrategias de aprendizaje de González de Doña, M.G. et al. (2008), basada en la propuesta por Oxford (1990); O'Malley, Chamot y Uhl (1994). Su clasificación, al igual que la de Oxford (1990), parte de dos grandes grupos: (i) *las directas* y (ii) *las indirectas*. A su vez, estos grupos se subdividen en dos subgrupos respectivamente.

Las **Estrategias directas** involucran el procesamiento de la lengua extranjera en los distintos niveles de comprensión textual de forma directa. Estas estrategias se utilizan para manipular y asimilar el componente lingüístico. Algunas de ellas apuntan a la decodificación del mensaje escrito y otras a las actividades cognitivas involucradas en el proceso de comprensión. Estas estrategias se relacionan con tareas tales como conocer, recoger, organizar y utilizar el conocimiento. Están dirigidas al procesamiento del léxico, la proposición, la microestructura textual, la macroestructura textual y la superestructura textual. En el proceso de comprender el mensaje de un texto, cualquiera sea la modalidad, el alumno elabora significados basado en las características semánticas, sintácticas y pragmáticas textuales y utiliza estrategias que le permiten decodificar estos posibles significados no sólo en el plano sintáctico sino en los distintos niveles estructurales del texto es por eso que es fundamental hacer hincapié en cada una de éstas dado que permiten obtener diferentes tipos de significados. Dentro de éstas encontramos las siguientes:

- **Estrategias de decodificación:** estas estrategias se refieren a la transferencia de los significados que diferentes elementos lexicales, estructuras sintácticas y funciones discursivas aportan a la construcción de significados. No involucran procesos inferenciales pero requieren que el alumno tome una serie de decisiones correctas a fin de expresar coherentemente la información textual. Para ello, deberá tomar contacto con la información referida a los elementos lingüísticos del idioma inglés seleccionados y transferir esa información al contexto de su tarea de comprensión. Así, por ejemplo, luego de conocer los distintos significados del prefijo “-er” (marcador de sustantivo agente y de adjetivos comparativos), podrá aplicar ese conocimiento en el análisis de oraciones, porciones de texto y del texto completo. Al analizar las siguientes oraciones:

“Plants produce their own organic food. They are known as producers.”

(“Las plantas producen su propio alimento orgánico. Se las conoce como productores”)

“Predators are larger organisms that kill to eat and survive”

(“Los predadores son organismos más grandes que matan para comer y sobrevivir.”⁴⁹)

Como mencionan los autores, el alumno debe ser capaz de diferenciar el significado del morfema “-er” en las dos situaciones y la diferencia con respecto al tipo de significado que el mismo aporta en cada uno de los casos. Así, teniendo en cuenta la función de la palabra raíz, la posición de la palabra dentro de la oración y el significado completo de la oración.

- **Estrategias cognitivas:** estas estrategias hacen referencia a procesos inferenciales que el/la alumno/a debe realizar a fin de construir el significado de un texto, haciendo uso de la coherencia local y global del mensaje. Debe partir de elementos lingüísticos para completar con información que está implícita. De esa manera, construye la imagen textual, elaborando los distintos niveles de la estructura del texto: lexical, microestructural, macroestructural y superestructural:

1) Estrategias léxicas: estas estrategias se refieren a cómo el lector identifica las palabras del texto y les asigna un significado ya sea a partir de la identificación de palabras claves o a partir de la inferencia de significados de los elementos lingüísticos a partir del conocimiento de las características de la propia lengua. En el primer caso, dado que el significado es igual o similar a términos equivalentes con la lengua materna, el/la alumno/a no precisa tomar decisiones de orden semántico. En segundo caso, el estudiante si realiza inferencias y asigna significado a ítems léxicos a partir del conocimiento que posee de ciertos aspectos lexicales o lingüísticos en su propia lengua. Ejemplo: el significado del prefijo *re-*(hacer nuevamente). Otro tipo de inferencia de significado es utilizar sus conocimientos sobre el mundo en general y sobre el tema del texto en particular (estrategia de inferencia de significado basado en el conocimiento previo del mundo). Por lo tanto, en un texto donde se describen las acciones que realiza Greenpeace, el estudiante puede inferir el significado de palabras como *environment*, *non-profit*, entre otras.

Estas dos estrategias lexicales se refieren principalmente a la asignación de significados para los términos lingüísticos que enfrenta el estudiante en un texto. Recordemos que otra tarea que debe realizar es la de almacenar los significados adquiridos y poder utilizarlos en momentos posteriores. Por consiguiente, estas estrategias deben ir acompañadas de la enseñanza del diseño de mapas o redes semánticas que le permitan al alumno/a vincular elementos lexicales nuevos con otros ya conocidos a partir de un concepto central.

2) Estrategias microestructurales: la comprensión textual no debe quedar sujeta sólo al nivel de la palabra o de la oración aislada sino que implica un procesamiento en los niveles superiores. A menudo el/la alumno/a centra su atención en el significado a las oraciones de un texto o párrafo sin establecer las relaciones semánticas que se establecen entre ellas, hecho fundamental para relacionar coherentemente las diferentes ideas presentadas. La microestructura textual está formada por dos oraciones relacionadas a través de la coherencia. Las estrategias que permiten establecer tales conexiones entre dos oraciones se denominan estrategias de coherencia local o microestrategias. Ejemplos de relaciones semánticas son: causa/ consecuencia, explicación, ejemplificación y especificación, entre otras.

Al vincular dos oraciones se crea una relación de significado particular que está marcada por los conectores que las unen. Identificar diferentes tipos de conectores y determinar cuál es la relación funcional entre dos oraciones es de suma importancia para la construcción del significado de un texto. Así, en el siguiente ejemplo vemos la relación semántica de concesión- contraexpectativa:

“Although limitations on classical computer technology are approaching rapidly, research in

⁴⁹ Extraído de González de Doña, M.G. et al. (2008). “Tipología de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora en Inglés en la Modalidad EaD” *Revista de Educación a Distancia*, número 20.

*the area of quantum computing may provide a way towards breaking these boundaries.*⁵⁰

Otro tipo de relaciones son las llamadas referenciales que incluyen a los pronombres, la sinonimia, hiponimia e hiperonimia. Teniendo en cuenta las mismas el/la alumno/a puede recuperar coherentemente la información de un texto o una expresión nominal particular al vincular dos oraciones teniendo en cuenta los elementos referenciales presentes. En el siguiente ejemplo,

*"Greenpeace aims to change public thinking and actions through education and publicity. To achieve this, the organization stages creative, non-violent confrontations between activists and those responsible for harming the environment."*⁵¹

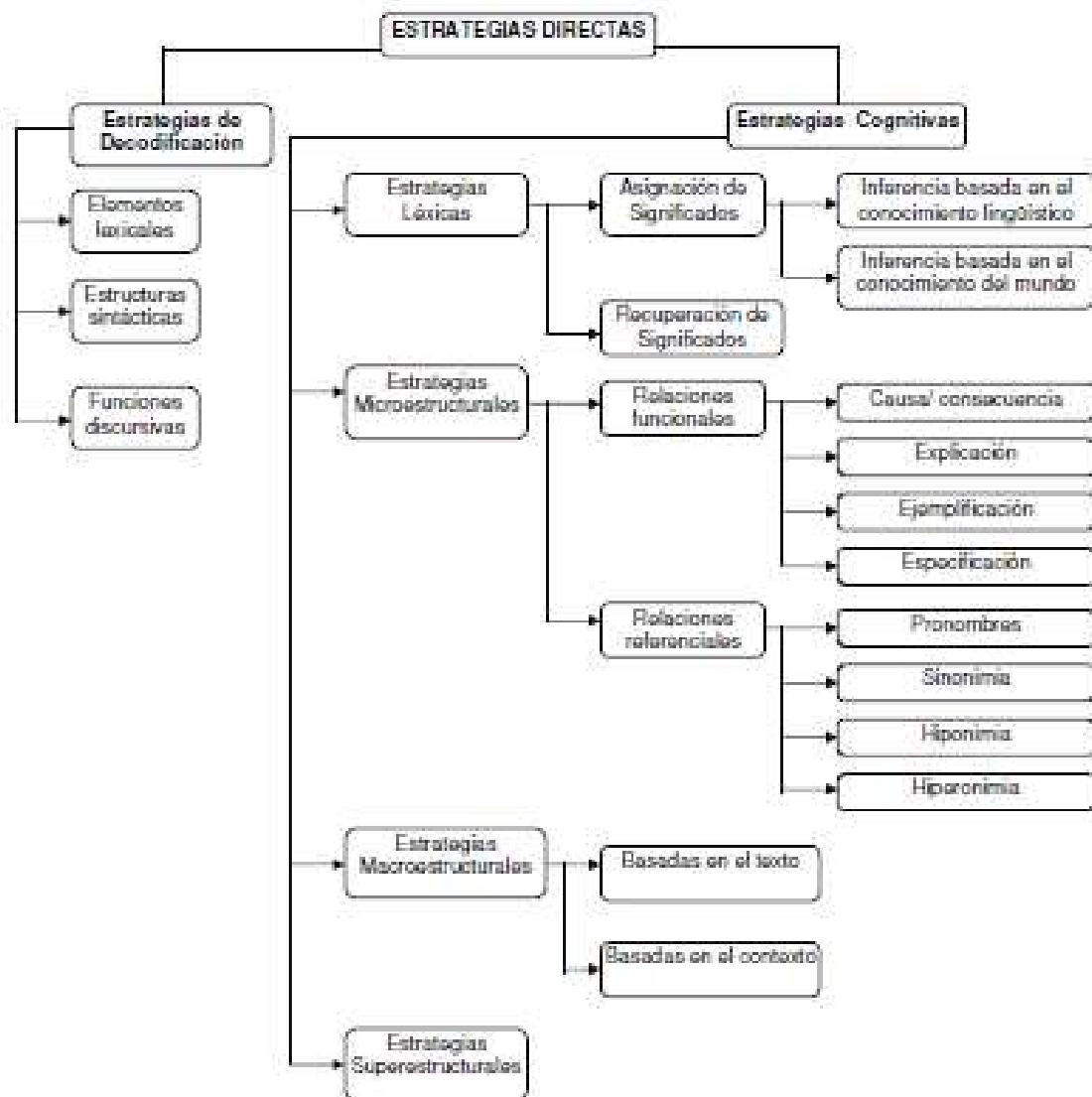
el/la alumno/a puede vincular las dos oraciones a partir de relacionar que *Greenpeace* es una *organización*, el cual es un referente hiperónimo que incluye a *Greenpeace* como un tipo de *organización*.

3) Estrategias macroestructurales: la macroestructura se refiere a la unidad temática que se desarrolla a lo largo del texto. Guiar al alumno/a en la utilización de estrategias específicas dirigidas a la macroestructura basándose en la información textual y contextual guiado además por su conocimiento. El/ la alumno/a utiliza macroestrategias cuando, a partir de algunos elementos paralingüísticos (título, subtítulo, palabras destacadas, imágenes, etc.) puede anticipar el mensaje del texto y activar sus conocimientos para predecir e inferir la información textual. Todo esto le permite al alumno/a realizar un resumen del texto que incluye los conceptos más relevantes o macroproposiciones o predicciones que confirmará o rechazará durante la lectura del texto.

4) Estrategias superestructurales: mientras que las macroestrategias proveen el contenido de los textos, las superestrategias apuntan a identificar la forma en que tales contenidos están ordenados. La superestructura consiste en la representación gráfica, a través de un esquema o silueta, de la información textual. Para su elaboración o análisis, el alumno debe conocer los contenidos del texto, necesita identificar las marcas paratextuales presentes y así especificar los elementos que tienen relevancia en la elaboración de la silueta. En los textos expositivos, la información se presenta a través de la descripción de un tema, comparación, seriación, evaluación, problema/solución, causalidad o a través de una ilustración. Teniendo esta información en cuenta, el/la alumno/a debe poder formalizar la estructura textual en la silueta correcta que la representa. Además, reconocer el formato textual de un determinado texto le permite reconocer el propósito comunicativo e inferir no sólo el tipo de información aportada por el mismo sino también identificar las partes en las que cierta información se encuentra.

⁵⁰ Extraído de Graber, B. y P. Babcock (2004) *Reading for the Real World 3*. Compass Publishing: Argentina.

⁵¹ Zwier, L.J. y L. Stafford-Yilmaz (2004) *Reading for the Real World 2*. Compass Publishing: Argentina.



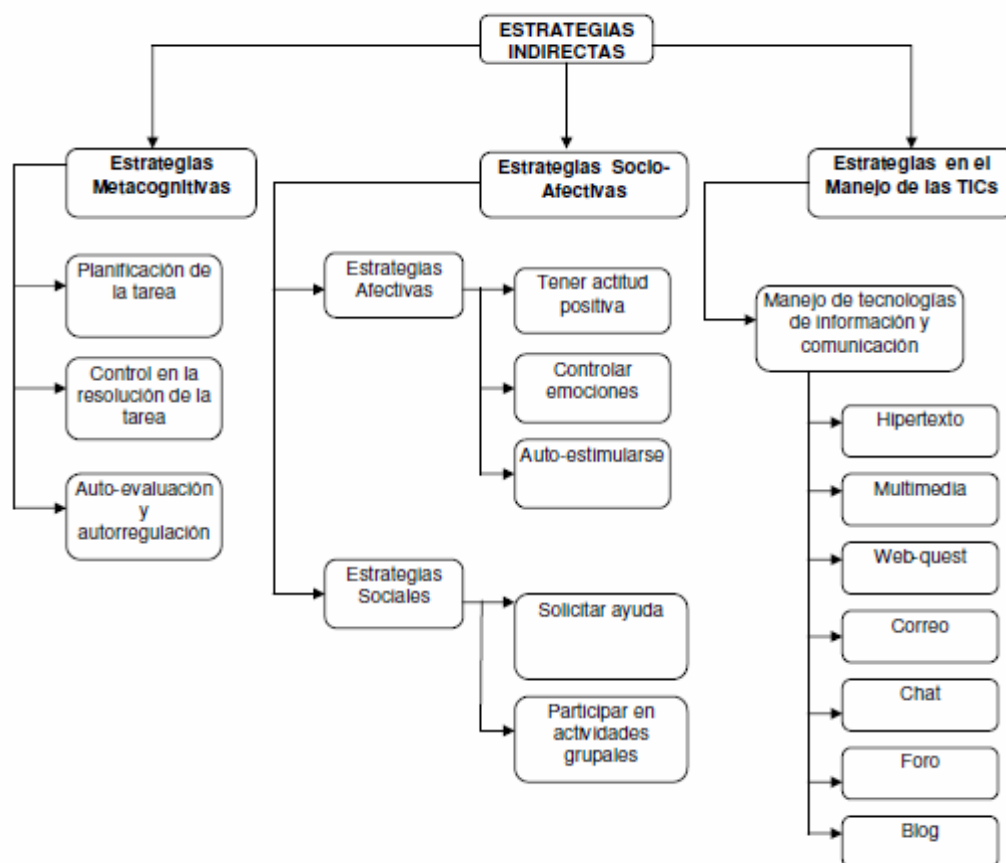
Extraído de González de Doña, M.G. (2008)

Las **Estrategias Indirectas** le permiten al alumno/a conducir su aprendizaje de manera efectiva y por esto deben ser fomentadas a lo largo de todo el aprendizaje. La aplicación de estas estrategias es muy relevante para la apropiación de nuevos contenidos aunque no son medibles o evaluables según los parámetros de las estrategias directas. Se las puede clasificar en tres tipos diferentes:

- **Estrategias metacognitivas:** el término metacognición hace referencia al conocimiento que el sujeto tiene sobre los propios procesos cognitivos y cuáles emplea en la realización de una tarea. Este conocimiento incluye tres procesos esenciales cuya función es la de regular y optimizar la tarea cognitiva. Ellos apuntan a la *planificación*, *control* y *evaluación* del propio desempeño y permite la auto evaluación del propio progreso y avances a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

- **Estrategias socio-afectivas:** estas estrategias le permiten a los/las alumnos/as regular las emociones, motivaciones y actitudes en el proceso de aprendizaje y al mismo tiempo ayudan a favorecer la interacción entre los alumnos. Permiten a los/as alumnos/as controlar

la ansiedad, emociones, motivaciones y desarrollen estrategias sociales que les permitirán sentirse cómodos/as, poder expresar sus dificultades e inquietudes y poder disfrutar de la resolución de actividades tanto individuales como grupales.



Extraído de González de Doña, M.G. (2008)

Recordemos que como mencionamos en el Diseño Curricular del Ciclo Básico, dado que las estrategias de aprendizaje no se limitan exclusivamente al desarrollo de la cognición, sino que también incluyen funciones metacognitivas, afectivas y sociales, su desarrollo debe realizarse de manera balanceada, es decir, ningún grupo debe predominar sobre el resto.

Del mismo modo, no es posible realizar una selección y recorte de aquellas que parecieran ser las más apropiadas de incluir en un año en particular. Son muchos los factores que determinan qué tipo de estrategias son más efectivas para cada uno de ellos/as. Algunos de estos factores son: edad, sexo, personalidad, nivel de proficiencia en la lengua extranjera, estilos cognitivos, motivación, conocimientos previos, uso de estrategias de aprendizaje en la lengua materna, las expectativas del/de la docente, etc. De acuerdo con el diagnóstico que cada docente realice de sus alumnos/as, seleccionará aquellas estrategias que considere más apropiadas según las necesidades y características identificadas.

2.4 El rol de la entonación en la comprensión y producción de textos orales

De acuerdo con la metodología de trabajo adoptada para Inglés en la Formación Específica de las Orientaciones, se espera que los/las alumnos/as logren un desempeño eficiente en todas las áreas implicadas en la decodificación y construcción de significados orales. Para favorecer el desarrollo de la comprensión de textos orales en la lengua extranjera se propone la enseñanza de diversos componentes que conforman el lenguaje oral, es decir, la entonación y sus componentes y fenómenos.

Cuando los hablantes de una lengua dicen algo, no pueden hacerlo sin el uso de algún tipo de entonación. De acuerdo con Underhill (2005), la elección de las palabras a ser utilizadas en una unidad tonal es menos relevante que la manera en la que se van a decir. Si bien la entonación es una característica presente en todas las lenguas del mundo, sus características varían de idioma en idioma. De esta manera, la entonación del inglés es distinta a la del francés, el alemán, el español, o cualquier otra lengua del mundo.

Autores como Tench (1996) y Brazil (1997) han descripto a la entonación como una serie de elecciones significativas que realizan los hablantes para transmitir significados. La entonación señala funciones en el lenguaje oral que no pueden ser interpretadas de otra manera. Los hablantes tienen la opción de producir diversas variantes de una misma secuencia de palabras de acuerdo a los significados que deseen comunicar. A su vez, la entonación brinda a los oyentes de un mensaje ciertas pistas a seguir para la decodificación de la informatividad de sus enunciados: qué información es dada y cuál es nueva, si se trata de una afirmación o una pregunta, etc. Es por ello que la entonación muestra tanto las intenciones de los hablantes como la organización del discurso en diversos contextos.

Visto desde el punto de vista funcional, familiarizarse con el sistema entonativo del inglés permitirá a los alumnos distinguir enunciados diversos tales como afirmaciones, preguntas, exclamaciones, etc. Desde una perspectiva sociolingüística, la entonación facilitará que los estudiantes distingan características de los hablantes tales como edad, procedencia, grupo social, cercanía entre hablantes, etc.

El estudio de la entonación como elemento significativo de la lengua extranjera permitirá a los alumnos evaluar la relevancia de aspectos como prominencia, ritmo, acentuación y desacentuación, entre otros, para la construcción de significados en dicha lengua.

Los alumnos tendrán la posibilidad de analizar la entonación en cuanto al significado que este aspecto de la lengua aporta a la hora de la construcción e interpretación de significados. A continuación se analizarán aquellos aspectos de la entonación que contribuyen a la interpretación y expresión de mensajes orales. Los componentes mencionados a continuación son aquellos planteados por el modelo discursivo de la entonación propuesto por Brazil, 1981⁵²:

La **tonalidad** es la división del discurso oral en segmentos de significado llamados unidades tonales o unidades entonativas. Cada una de estas unidades posee una entonación particular con un propósito específico añadido por el hablante.

La **tonicidad** está relacionada con las sílabas dentro de las palabras de una unidad que el hablante decide resaltar de acuerdo al mensaje y el significado que desea transmitir. La tonicidad es definida como la localización de las sílabas pre-tónicas (sílabas prominentes) y la sílaba tónica dentro de unidades tonales. La última sílaba prominente de una unidad tonal es la sílaba tónica.

⁵² Brazil, D., Coulthard, M. and Johns, C. 1981. Discourse Intonation and Language Teaching. Longman Group

El **tono** es el movimiento melódico que ocurre en las unidades tonales. El movimiento tonal comienza en la última sílaba prominente (tónica) y se extiende hasta el final de la unidad. El inglés está compuesto de dos grandes grupos de tonos, de los cuales se desprenden cinco tonos básicos propuestos por Brazil et al (1981):

Tonos de cierre: son mayormente utilizados para informar o “proclamar” información nueva tanto de manera afirmativa como negativa e interrogativa (cuando la pregunta tiene por objetivo recabar información nueva) y para marcar que una secuencia de unidades tonales ha alcanzado su culminación. Se sub-dividen en:

- Tono descendente (proclaiming tone): **p**
- Tono ascendente-descendente (proclaiming plus tone): **p+**

Tonos de continuidad: son utilizados para expresar que el contenido de la unidad tonal es información dada, dar respuestas indirectas, estar de acuerdo parcialmente, introducir un tema y expresar incertidumbre. Son utilizados para formular preguntas si-no que buscan corroborar información más que obtener información. En general, estos tonos muestran que las unidades tonales deben ser interpretadas en su conjunto una vez alcanzado un tono de cierre. Implican una idea de continuidad. Se sub-dividen en:

- Tono descendente-ascendente (referring tone): **r**
- Tono ascendente (referring plus tone): **r+**
- Tono suspendido (level or 0 tone): **0**

Los tres componentes de la entonación (tonalidad, tonicidad y tono) son utilizados en su conjunto para transmitir significados. Si analizamos una unidad tonal del inglés, se observa que la selección de los distintos aspectos de la entonación dependerá del contexto. Si se asume que lo expresado por las palabras “*the queen of hearts*” (la reina de corazones) en una unidad es información nueva, se observa la siguiente configuración:

(1) // **p** the QUEEN of HEARTS // ⁵³

Si se cuenta con un contexto, dependiendo del mismo podremos observar distintas configuraciones para las mismas palabras.

(2) Q: What card did you play?
R: // **p** the QUEEN of HEARTS //

(3) Q: What heart did you play?
R: // **p** the QUEEN of hearts //

(4) Q: What queen did you play?
R: // **p** the queen of HEARTS //

En los casos (1) al (4) los cambios entonacionales están relacionados con la prominencia. Sin embargo, los demás aspectos de la entonación también pueden expresar diferentes significados de acuerdo al contexto. Si se considera la oración “I shall go to college when I finish school” (Iré a la Universidad cuando finalice la escuela), se ven diferentes selecciones entonacionales de acuerdo al contexto.

(5) Q: What will you do in the future?
R: // **p** i shall GO to COLlege // **p** when i Finish SCHOOL //

(6) Q: What will you do when you finish school?
R: // **p** i shall GO to COLlege // **r** when i Finish SCHOOL //

(7) Q: When will you go to college?
R: // **r** i shall GO to COLlege // **p** when i Finish SCHOOL //

Como puede observarse en los ejemplos (5), (6) y (7), los cambios en la entonación están

⁵³ Estas transcripciones siguen las convenciones de transcripción de Brazil et al (1981). La división en unidades tonales se mostrará con doble barra (/ /), las sílabas prominentes serán capitalizadas, la sílaba tónica será subrayada y el tono será mostrado al comienzo de la unidad con su correspondiente letra.

relacionados a las selecciones tonales en relación al significado que se desea transmitir de acuerdo a cada contexto. Cada tono transmite una serie de significados particulares.

En resumen, en el lenguaje oral, la entonación brinda información a interpretar que no puede ser decodificada por las palabras del mensaje exclusivamente. En particular en los Bachilleres con Orientación en Turismo y en Comunicación es preciso profundizar en aspectos de la pronunciación que les permitan a los/as alumnos/as desarrollar una pronunciación de inteligibilidad internacional que les permita resolver situaciones comunicativas en relación a las incumbencias de estos bachilleres en forma satisfactoria.

Vale aclarar que para el Bachiller en Lengua Extranjera Inglés estos aspectos de la pronunciación junto a otros más sutiles, necesariamente, forman parte de los saberes a construir.

2.5 Evaluación

La evaluación es un tema delicado, controvertido, porque 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-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.

- Desarrollar estrategias para la resolución de actividades que involucren el razonamiento, dar opinión y/u obtener información en base a la comprensión de textos escritos más complejos.

La escritura:

- Redactar distintos tipos de texto tanto de carácter sistemático-formalizado como de carácter inmediato atendiendo al contexto de situación (mensajes de correo electrónico, cartas, descripciones, narraciones, blogs, chats, redes sociales), aplicando estrategias de escritura y edición.

- Aplicar nociones de coherencia y cohesión para la correcta organización de ideas e información.

- Relacionar las estructuras gramaticales (tanto tiempos verbales como expresiones para invitar, sugerir, ordenar, conectar o contrastar ideas, dar opinión, etc) a su función y adecuarlas al registro correspondiente.

- Utilizar distintas estrategias para resolver dificultades durante el proceso de escritura: lluvia de ideas, redes, borradores, consultas, diccionarios, reformulación, parafraseo, auto-corregirse, etc.

3.2.2. Saberes específicos para Quinto Año

a) Desarrollo de la lengua oral

La escucha:

- Desarrollar estrategias para la comprensión de textos orales previo, durante y posterior a la escucha.

- Desarrollar estrategias para la resolución de actividades que involucren el razonamiento y/u obtener información en base a la comprensión de textos orales auténticos con complejidad creciente.

- Reconocer diferentes tipos de textos orales y adecuar la modalidad de escucha al propósito comunicativo y al tipo de texto.

- Identificar los elementos del contexto de situación y reconocer los cambios que éstos producen en el texto (participantes, edades, roles, vínculos, lugares, propósitos, diferentes voces, etc.)

- Identificar ideas principales e información específica en textos auténticos y de complejidad creciente sobre distintos temas (de interés general o vinculados con los otros espacios curriculares de la Orientación) teniendo en cuenta todos los componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, fonología, semántica y pragmática) y el tipo de información o significado que cada uno de ellos permite inferir.

- Extraer información y significados más sutiles (intensión de los interlocutores) a partir de pistas fonológicas (entonación, acentuación y reacentuación, 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	-Relacionar los saberes construidos en otros espacios curriculares para facilitar la comprensión de los textos correspondientes a la Orientación -Reconocer el valor funcional del texto para construir nuevos saberes y realizar aportes a los demás espacios curriculares -Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito. -Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (diálogos, conferencias, presentación de noticias, publicidades, documentales, series de televisión, canciones, etc.) -Reconocer tipos textuales a partir del paratexto, sonidos y ruidos de fondo para un primer acercamiento global al tipo de significado e información que aportan. -Predecir el tipo discursivo y el tipo de información a partir de las pistas obtenidas durante el análisis del paratexto, sonidos y ruidos de fondo. -Inferir el posible ordenamiento de la información a partir la estructura del texto oral obtenida durante el trabajo de pre-escucha. -Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global -Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales	-Relacionar los saberes construidos en otros espacios curriculares para facilitar la comprensión de los textos correspondientes a la Orientación -Reconocer el valor funcional del texto para construir nuevos saberes y realizar aportes a los demás espacios curriculares -Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito. -Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (diálogos, conferencias, presentación de noticias, publicidades, documentales, series de televisión, canciones, etc.) -Reconocer tipos textuales a partir del paratexto, sonidos y ruidos de fondo para un primer acercamiento global al tipo de significado e información que aportan. -Predecir el tipo discursivo y el tipo de información a partir de las pistas obtenidas durante el análisis del paratexto, sonidos y ruidos de fondo. -Inferir el posible ordenamiento de la información a partir la estructura del texto oral obtenida durante el trabajo de pre-escucha. -Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global -Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales	
			-Relacionar el tipo de información que se espera en distintas secciones del texto oral.	-Relacionar el tipo de información que se espera en distintas secciones del texto oral.	

		-Asociar aspectos fonológicos como prominencia, ritmo, acentuación, desacentuación y entonación y el tipo de información que aportan para extraer significado. -Analizar similitudes y diferencias rítmicas entre la lengua extranjera y la materna como medio para resolver dificultades en la comprensión. -Identificar las palabras acentuadas en un texto oral para extraer el significado e ideas generales del mismo. -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) -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.	-Asociar aspectos fonológicos como prominencia, ritmo, acentuación, desacentuación y entonación y el tipo de información que aportan para extraer significado. -Analizar similitudes y diferencias rítmicas entre la lengua extranjera y la materna como medio para resolver dificultades en la comprensión. -Identificar las palabras acentuadas en un texto oral para extraer el significado e ideas generales del mismo. -Analizar el aporte que la acentuación y desacentuación de ciertas palabras brinda a la construcción global y gradual de significados durante la escucha. -Relacionar fenómenos como la desacentuación y la reacentuación y su contribución a la construcción de significado independientemente del significado particular de cada palabra. -Utilizar la entonación y el significado que se asocia a distintos tonos (tonos de cierre y tonos de continuidad) como recurso para identificar diferentes tipos de información durante la escucha. -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) -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.

				-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. -Asociar diferentes estilos discursivos a sus características particulares con respecto a velocidad de producción, uso de contracciones y registro para guiar la escucha.

			- Desarrollo de la competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creador
			4to Año	5to Año	
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Lengua Oral	Producción	-Utilizar una pronunciación y acento de inteligibilidad internacional para favorecer la comunicación eficiente con hablantes de distintas variedades dialectales. -Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -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. -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 -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)	-Utilizar una pronunciación y acento de inteligibilidad internacional para favorecer la comunicación eficiente con hablantes de distintas variedades dialectales. -Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -Utilizar la entonación como herramienta para expresar matices sutiles de significado. -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. -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	

			-Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Lograr precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Regular las emociones, motivaciones y actitudes al momento de interactuar con compañeros/as y docentes	-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) -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Lograr mayor precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación (ver tabla en reflexión sobre el lenguaje) -Regular las emociones, motivaciones y actitudes al momento de interactuar con compañeros/as y docentes

			- 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	-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 -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.) -Inferir la idea principal a partir de los significados obtenidos del análisis del para-texto y/o el título		-Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito. -Analizar el uso de marcadores tipográficos y la elección de ítems léxicos particulares etc como indicadores de propósitos comunicativos particulares. - Identificar el cambio o la introducción de diferentes interlocutores al discurso.

		-Relacionar los saberes construidos en otros espacios curriculares para facilitar la comprensión de los textos correspondientes a la Orientación -Reconocer el valor funcional del texto para construir nuevos saberes y realizar aportes a los demás espacios curriculares -Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global -Buscar información en materiales de referencia como diccionarios, enciclopedias, Internet, etc. -Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales -Identificar la oración tópico, las ideas soporte y/o ejemplos dados en las distintas partes del texto -Reconocer y utilizar aquellas pistas lingüísticas y discursivas que permitan obtener mayor especificidad en la información recabada en la primera aproximación al significado del texto -Asociar diferentes pistas morfológicas al significado que aportan a la interpretación del texto (un- para negativo, -al para adjetivos, -er para ciertas profesiones/oficios, -s para plurales y marca de presente simple en tercera persona singular, entre otras) -Reconocer diferentes expresiones deícticas y sus referentes como medio para facilitar la comprensión -Extraer el significado específico que diferentes verbos modales, formas y tiempos verbales y tipos de discurso (directo e indirecto) aportan a la construcción de significado	- Reconocer el cambio o introducción de nuevos interlocutores en el texto y su propósito comunicativo. - Identificar marcadores cohesivos, inferir y analizar su contribución en la secuenciación y organización de la información. - Reconocer el aporte que diferentes marcadores cohesivos otorgan tanto a la interpretación del texto como a su organización textual. - Reconocer las características de textos descriptivos, informativos, explicativos, narrativos y argumentativos. - Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (recetas, folletos, cuadros y tablas, diagramas, instrucciones de uso, descripción de procedimientos, resúmenes de trabajos científicos, ensayos, cuentos, artículos de revistas científicas y de divulgación, etc.). - Identificar y analizar la estructura de un texto partir del para-texto (imágenes que acompañan al texto, tipografía, diseño), los marcadores cohesivos y deícticos y las relaciones entre ellos. - Relacionar el formato del texto y su estructura con su tipo discursivo (es decir tipo de información presentada).

		-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...) -Comparar similitudes y diferencias lingüísticas, lexicales y culturales entre la lengua materna y extranjera como medio para resolver dificultades en la comprensión	

			- Desarrollo de la competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creador
			4to Año	5to Año	
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Lengua Escrita	Producción	-Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -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) -Organizar ideas en párrafos con coherencia y cohesión haciendo uso de marcadores cohesivos, expresiones referenciales y vocabulario y estructuras apropiados al tipo textual (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Hacer uso de diferentes verbos modales y tipos de discurso (directo e indirecto) en la producción de textos (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)	-Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -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) -Organizar ideas en párrafos con coherencia y cohesión haciendo uso de marcadores cohesivos, expresiones referenciales y vocabulario y estructuras apropiados al tipo textual (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Hacer uso de diferentes verbos modales y tipos de discurso (directo e indirecto) en la producción de textos (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)	

		-Reconocer 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 -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados correspondientes a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Adecuar la producción escrita al registro correspondiente, contexto y posible lector. -Lograr precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación.	-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 -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados correspondientes a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Adecuar la producción escrita al registro correspondiente, contexto y posible lector. -Lograr mayor precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación.

		Desarrollo de la competencia comunicativa.	Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creados
		4to Año		5to Año
El Inglés en el currículum como lengua extranjera de inteligibilidad internacional y por su valor instrumental y formativo	Reflexión sobre la lengua extranjera	Reflexión sobre la contribución del uso y la forma de la lengua extranjera a la construcción de significado respecto de:		Reflexión sobre la contribución del uso y la forma de la lengua extranjera a la construcción de significado respecto de:
		-cognados verdaderos y falsos. - expresiones deícticas (temporales, locativas, cuantificativas y pronombres y determinantes), referencia anafórica y catafórica. -procesos fonológicos asimilación y coalescence. -la entonación como medio para decodificar mensajes e intenciones (acentuación, desacentuación) -cambios en la estructura oracional: voz pasiva en tiempos verbales simples (presente y pasado) -discurso indirecto en oraciones declarativas e interrogativas y tiempo verbal de los verbos elocutivos.		-cognados verdaderos y falsos. -expresiones deícticas (temporales, locativas, cuantificativas, pronombres y determinantes), referencia anafórica y catafórica. -procesos fonológicos asimilación, coalescence y elisión. -la entonación como medio para decodificar mensajes e intenciones, acentuación, desacentuación, reacentuación, énfasis, contraste, diferencias en selecciones tonales. -cambios en la estructura oracional: voz pasiva en tiempos verbales simples (presente, pasado, futuro, presente y pasado perfecto) -discurso directo e indirecto en oraciones declarativas e interrogativas y diferentes verbos elocutivos.

-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) - la estructura de la oración y sus relaciones cohesivas: ejemplificación, hiperonimia, hiponimia, sinonimia, antonimia, secuenciación, contraste, adición, elección y razón-resultado. -estructuras condicionales del tipo cero y uno. - nociones y restricciones semánticas del tiempo presente, presente en proceso, presente perfecto, futuro y pasado. -expresiones que indiquen obligación, probabilidad, intención, pedidos, consejo, comparación. -asociación de vocabulario de un determinado campo semántico al significado global de un texto. -diferencias y similitudes lingüísticas y culturales entre la lengua extranjera y la materna de los puntos mencionados. -aportes de convenciones de la lengua escrita y oral a la comprensión y producción, por ejemplo, la tipografía, la estructura del texto, modos de compensación, pedido de aclaración, parafraseo, entonación, etc. - el análisis de los propios errores o errores ajenos. -análisis meta-cognitivo y cognitivo sobre las formas de aprendizaje generales y las específicas de la lengua extranjera para cada uno de los aspectos mencionados (ver clasificación de estrategias en apartado de <i>Estrategias de Aprendizaje</i>).	-pistas morfológicas léxicas derivativas (-ly, -al, -ful, -less, -ness, etc.) y flexivas (-ed, -ess,-s, etc.) -la frase nominal (complementos y modificadores) -cláusulas relativas restrictivas y no restrictivas. -cláusulas subordinadas complemento del verbo. - la estructura de la oración y sus relaciones cohesivas: ejemplificación, hiperonimia, hiponimia, sinonimia, antonimia, secuenciación, contraste, adición, elección, razón-resultado, causa-efecto, concesión-contrasexpectación. -estructuras condicionales del tipo cero, uno y dos. - nociones y restricciones semánticas del tiempo presente, presente en proceso, presente perfecto, futuro y pasado. -expresiones que indiquen obligación, prohibición, probabilidad, intención, pedidos, consejo, comparación. -asociación de vocabulario de un determinado campo semántico al significado global de un texto. -diferencias y similitudes lingüísticas y culturales entre la lengua extranjera y la materna de los puntos mencionados.

		-aportes de convenciones de la lengua escrita y oral a la comprensión y producción, por ejemplo, la tipografía, la estructura del texto, modos de compensación, pedido de aclaración, parafraseo, entonación, etc. - el análisis de los propios errores o errores ajenos. -análisis meta-cognitivo y cognitivo sobre las formas de aprendizaje generales y las específicas de la lengua extranjera para cada uno de los aspectos mencionados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander Egg, E. 1994. *Interdisciplinariedad en educación*. Magisterio del Río de la Plata. 20-21.
- Arnold, J. & H. D. Brown. 2002. "A map of the terrain" In: Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barbero, J. M. 2003. "Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades". Madrid, España: *Revista iberoamericana de Educación*, N° 032. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. (OEI).17-34.
- Basturkmen, H. 2006. "Ideas and Options in English for Specific Purposes". *ESL & Applied Linguistics Professional Series*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brazil, D., M. Coulthard and Johns, C. 1981. *Discourse Intonation and Language Teaching*. Londres: Longman Group.
- Brown, H.D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3rd. edition. NJ: Prentice Hall Regents
- Brown, H.D. 2001. *Teaching by Principles*. Chicago y Londres: Pearson Education.
- Byrne D. 1981. *Teaching writing skills*. Londres: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. 1980. "Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Canale, M. 1983. "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy." En: Richards, J. and R. Schmidt (eds). *Language and Communication*. Londres: Longman.
- Cepeda García, N. 2006. "Una mirada al currículo escolar desde los paradigmas de la complejidad, la interculturalidad y la democracia". Perú: *Tarea Asociación de Publicaciones Educativas*.12-15
- Delors, J. y otros. 1996. "La Educación Encierra un Tesoro" - *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Compendio. Madrid: Santillana, ediciones UNESCO.
- Di Tullio, A. 2010. *Manual de gramática del español*. Argentina: Waldhuter.
- García, R. 2006. *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Ed. Gedisa. Colección Filosofía de la Ciencia. Argentina.
- Gardner, H. 1999. *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Graber, B. y Babcock P. 2004. *Reading for the Real World 3*. Argentina: Compass Publishing.
- González de Doña, M.G. et al. 2008. Tipología de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora en Inglés en la Modalidad EaD. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número 20.
- Harmer, J. 1998. *How to Teach English?* Londres: Longman.
- Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis*. Londres: Longman.
- Krashen, S. D. 1986. *The Input hypothesis: Issues and implications*. Longman: Londres.
- Martinello, M. y otros. 2000. *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Colección didáctica general. N° 9. Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Educación. Consejo Provincial de Educación. Gobierno de la provincia de Río Negro. 2008. *Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina*.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. 2007. Ley N° 26.206, *Ley de Educación Nacional, Hacia una Educación de Calidad para una Sociedad más Justa*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación. Consejo Pcial. de Educación. Pcia. de Río Negro. 2007. *Módulo 3: Diálogo de Saberes: un camino en construcción*. Programa de Actualización Disciplinar. Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina. Comisión Res. 611/06.
- Nieto Borrego, J. & A., Di Tullio. 2010. *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*. Argentina: Planeta.

- Nuttall, C. 2005. *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. The USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Reid, J. 1987. *The learning styles preference of ESL students*. Londres: TESOL. 21(1), 87-11.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10:209-231.
- Perrenoud, Ph. 1996. "La evaluación formal de la excelencia escolar y De la evaluación intuitiva a la evaluación formal" en *La construcción del éxito y fracaso escolar*, Madrid: Morata.
- Zwier, L.J. y L. Stafford-Yilmaz. 2004. *Reading for the Real World 2*. Argentina: Compass Publishing.

Bachiller en Arte

I.- Fundamentación

Si la práctica educativa en el sistema escolar tradicional mostraba a un docente condicionado por una red de matrices culturales aprendidas, transmitiendo contenidos y códigos de disciplina prefijados, depositando en una trama jerárquica la responsabilidad acerca de todo el quehacer educativo, no invitado a reflexionar y comprender la racionalidad que sustentaba su tarea y sin participar en la toma de decisiones concernientes a su práctica, es decir, alienado en el sentido de pasar a otro el dominio de lo que debiera ser su espacio propio de investigación, la tendencia opuesta ha ido adquiriendo cada vez más importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje. Conceptos como creatividad, colectivismo y solidaridad en un contexto de intercambio grupal con el otro como condiciones previas a la elaboración de un proyecto, se complementan con la práctica de un docente capaz de interpretar, comprender y vivenciar los problemas de aprendizaje y de recrear formas de enseñanza que tomen en cuenta realidades personales, institucionales y sociales en las que tanto él como el estudiante están insertos. De este modo el docente, de un **técnico** que cifra su eficiencia en la negación de sus impulsos y capacidades vitales y que adhiere pasivamente al funcionamiento de una cadena de actividades cuya racionalidad no cuestiona, pasa a ser un **profesional** que se construye a partir de una concepción curricular basada en la iniciativa y creatividad de sus actores, alguien que puede diagnosticar situaciones, proponer alternativas de acción consecuentes con los objetivos que se ha propuesto, aportar soluciones originales para los problemas que se presentan y que, consecuente con los resultados obtenidos, ha adquirido la capacidad de reflexionar críticamente sobre su propia práctica.

Lo propio del ser humano, según las teorías existenciales en boga, es estar arrojado hacia sus posibles en un contexto ontológico que tiene que ver no con la esencia sino con la existencia en tanto posibilidad, lo que permite concluir que tampoco el saber es estable sino que, al estar ligado a los sujetos, se encuentra en un estado de permanente producción.

¿Cuál será la relación de este docente investigador con el proceso creativo del estudiante? Partamos de la base de que no es posible ya ignorar que la creatividad en la educación está en un plano de igualdad con procesos socioculturales tan vitales como la alfabetización. Un docente capaz de reflexionar sobre la propia práctica no puede ni debe estigmatizar el error, fruto de la dinámica de una inteligencia que se nutre de lo diverso y lo distintivo. Esta práctica de estigmatización, tan corriente en la tradición escolar que nos ha regido durante años, y curiosamente tan acentuada en lo que debiera ser el ilimitado campo de la creación artística, coloca al estudiante en una región de incertidumbre que, abonada por la limitación de maestros incapaces de evadirse de sus esquemas, irá poco a poco consumiendo sus capacidades creativas. Si queremos evitar lo que, emblemáticamente, George Bernard Shaw ha expresado en uno de sus dichos, a saber: "Mi *educación* fue muy buena hasta que el colegio la interrumpió", debemos aceptar este nuevo paradigma de la ecología humana que, en íntima relación con la educación, dicta condiciones para la preservación de la mente.

Esto en cuanto al docente. En cuanto a la función del arte y de la enseñanza artística, cabe destacar que el arte, o más específicamente el artista - dado que el arte es una entelequia y es el artista el que interactúa con su medio social - si bien determinado por su contexto histórico, se proyecta sobre la realidad infundiéndole sentido a ese contexto. La realidad, teñida por la metáfora de lo artístico, adquiere un sentido y una significación que la abre a la problematización, al reconocimiento de sus crisis y a posibles soluciones para superarlas. El artista actúa entonces en una doble dirección, como una antena receptora por un lado y

como un agente emisor de realidades imaginadas que a la vez que concentra, modifica el sentido de su entorno social.

Ha existido una tendencia en la escuela tradicional de atomizar saberes y contenidos, como si la realidad pudiera fragmentarse y colocarse en cajas independientes y autónomas con poca o ninguna relación de una con la otra. Esto equivaldría a considerar nuestra mente como también dividida en entidades independientes y autónomas. Esto es particularmente falaz en el caso del arte que responde a procesos íntimos en los que se involucra el sujeto desde lo sensorial, lo emocional, lo afectivo y lo intelectual. Estamos en el campo de la expresión de los sentimientos, mediatizados por los sentidos, la imaginación y, como paso final, por las técnicas de producción. Adherimos desde este punto de vista a los postulados de Herbert Read que en sus trabajos sobre educación por el arte no hace diferencia entre los distintos campos disciplinares, sino que enfatiza la integración de lo artístico como medio de expresión y de identificación personal. Cabe también señalar aquí que en la escuela tradicional, construida sobre una organización jerárquica que se extiende a materias y contenidos, que privilegia las matemáticas y la lengua sobre otros saberes y sitúa a la educación artística en el nivel de lo casi prescindible, aun en este último escalón se le asigna mayor importancia a la plástica y la música que a las disciplinas que involucran el cuerpo como el teatro y la danza. Un paradigma que se proyectará sobre el sujeto en su vida adulta al establecer categorías que privilegian la actividad mental sobre la corporal, jerarquizando incluso esta misma actividad mental según los hemisferios involucrados en tal o cual operación de pensamiento.

La conclusión a que debemos llegar es, entonces, que la educación artística compromete al sujeto en todas sus dimensiones de realización, siendo solidaria con la propuesta de no fragmentación de la educación por el arte.

A partir de la segunda mitad del Siglo XX, el mundo es escenario de un cambio de paradigma que afecta todos los órdenes del quehacer humano. En el campo de la Cultura y la Estética, los mecanismos técnicos de reproducción del arte en todas sus manifestaciones ha determinado una tal desmesurada proliferación de formas y estilos que el sentido y la función del objeto artístico ha quedado desdibujado y su valor intrínseco se torna cada vez más difícil de determinar.

Este fenómeno de estetización de lo cotidiano, que la industria de la cultura y la expansión de los mercados ha llevado a límites insospechados, va transformando el mundo en que vivimos en un vasto imperio sin centro en el cual una de las características es la multiplicación ad infinitum de objetos de consumo. Cualquier objeto artístico o artesanal es copiado, degradado en su condición de objeto único, falsificado con la protección de normativas que rigen para cualquier artículo de consumo masivo y consumido por igual y a precios estandarizados en cualquier punto de la geografía. La reproducción digital ha determinado que la música y el arte audiovisual se reproduzcan y bastardicen en versiones apócrifas, convertidos en artículos de venta destinados a llenar, las más de las veces, el vacío de la cotidianidad. Por otra parte, realidad y virtualidad se invaden mutuamente, desdibujando progresivamente una frontera que se vuelve cada vez más difícil de determinar.

Reproducción, clonación, multiplicación son, obedeciendo las leyes inexorables del mercado, los principios que rigen la marcha del mundo en este cambio de milenio. Frente a esta invasión de signos y mensajes desprovistos de sus contenidos, los conceptos de arte, creatividad, búsqueda, originalidad quedan sumergidos y a la espera del receptor discriminativo que pueda restituirle al objeto artístico su valor y su función. Y es aquí donde entra también la educación como instancia clarificadora y ordenadora de la realidad.

La educación debe proveer los códigos, los ejes de análisis que permitan una lectura crítica de esta multiplicidad de mensajes, determinando que el estudiante pueda, en una primera instancia, aislar lo que para él tiene valor, y desechar aquello que no lo tiene. Y esta es la instancia de la crítica, crítica basada en una lectura coherente de aquello que la realidad le pone por delante y fundamentada en parámetros y enfoques de análisis avalados por siglos de quehacer artístico.

Es esta capacidad de análisis la que permitirá que el estudiante pueda acceder a una segunda instancia, que es aquella del sujeto que se proyecta en lo que se rodea con su propia expresión y sus propio quehacer, modificando su entorno y al mismo tiempo completándose como sujeto de una realidad que no sólo lo determina sino que también le permite interactuar.

Poder apreciar, juzgar, diferenciar, elegir y tener la capacidad de apoyar con un discurso esta capacidad de crítica, por un lado, y desde ese lugar poder aportar la propia expresión, por el otro, son los dos pilares conceptuales sobre los que formulamos este proyecto. Esta concepción obliga a un replanteo del campo de conocimiento relacionado con el quehacer artístico y su relación con otras disciplinas sociales como la Historia, la Sociología, la Antropología, la Tecnología y la Estética, con las cuales comparte preocupaciones temáticas y metodologías.

Una larga tradición escolar que basa la adquisición de conocimientos en la información y la capacidad de repetir, ha puesto de manifiesto el descuido que ha tenido la escuela hacia otras áreas del conocimiento. Por ejemplo, una de las habilidades básicas que se debería enseñar en nuestras escuelas, es la capacidad de descubrir y de buscar respuestas en lugar de esperar pasivamente las explicaciones e indicaciones del docente.

La experiencia de la expresión artística contiene precisamente este factor. Al inventar formas y combinar colores en un cuadro, al complementar ritmos y combinar líneas melódicas en una obra musical, al describir situaciones e imaginar conflictos en la literatura, al encarnar personajes que interactúan en el teatro, se hace precisamente esto: preguntarse, buscar respuestas a las preguntas, tomar decisiones, descubrir.

De más está destacar la importancia que tiene para la educación artística la posibilidad de integrar todas estas manifestaciones en una actividad globalizadora que no sea sólo suma sino potenciación de estas manifestaciones, un espacio integral e integrado, en el que el saber, el hacer, el sentir, se identifiquen con la propia perceptividad del sujeto y se proyecten por la voluntad creativa y la imaginación, permitiéndole llegar a nuevas formas de ver e interpretar el mundo, visión holística que de ningún modo implica sacrificar la metodología y el objeto de estudio propios de cada disciplina.

El cine, el teatro, la danza, los proyectos audiovisuales son, en ese sentido, lo opuesto a los géneros artísticos que ofrecen a la percepción un tipo único y singular de signos. La misma base de la imagen cinematográfica es objeto de una continua reconstrucción de signos percibidos en una virtual simultaneidad. Sonidos, música o ambos, una composición fotográfica en movimiento, una voz que relata en off, una escenografía, una toma que describe en imagen los conflictos de los personajes, un discurso cargado de significados ocultos, una iluminación al servicio de un pathos determinado, etc.

Esa concurrencia de lenguajes o signos es lo que transforma a estos lenguajes en herramientas esenciales de la educación artística. Esto en un doble sentido: entre diversos grupos de signos que la vista o el oído han fragmentado y rearmado se establece una metáfora poderosa que cada espectador elaborará de acuerdo a su propio 'universo enciclopédico' (Umberto Eco). Esto desde el punto de vista del espectador. Desde el de la realización implica la concurrencia de una amplia gama de especialidades, saberes y gustos

que sólo puede proveer un grupo organizado. Y el trabajo 'colectivo organizado' basado en una gestión que tome en cuenta tanto la dirección como las estructuras organizativas es, tanto en arte como en ciencia, un paradigma de lo moderno.

"Finalmente, si existe un progreso en la historia del arte, éste consiste en rescatar provincias del espíritu del caos en que están sumergidas. Con su particular análisis del tiempo, el cine como no sucede en ningún otro territorio del arte, se ubica en esta línea de desarrollo" (Hauser).

Que un grupo de alumnos pueda organizarse desde diferentes funciones y competencias, y penetrar en 'estas oscuras provincias del caos para crear una polifonía coherente a partir de un estridente desorden de sonidos entremezclados' (Hauser), es un proyecto que le abre al estudiante un amplio abanico de posibilidades e implicaciones.

Articulación con el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina

La finalidad de esta orientación de la escuela secundaria es compartida con la modalidad artística, que en la resolución 104/10, anexos I, II, III "Criterios Generales para la construcción de la Secundaria en Arte" del Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, reconoce que:

"En la actualidad, existe un consenso en considerar el arte como campo de conocimiento que porta diversos sentidos sociales y culturales. Los mismos se manifiestan a través de procesos de elaboración y transmisión como instancias de construcción discursiva e interpretativa metafórica y poética. Asimismo, la producción artística se inscribe en un contexto social, cultural, político, en un espacio y un tiempo determinado, en el que aporta herramientas, materiales y soportes que le son propios. En este sentido, resulta ineludible abordar el conocimiento de las manifestaciones estético – artísticas en la historia, como también en un contexto situado."

El documento señalado sostiene que la formación en arte implica transitar instancias de construcción, composición, realización, ejecución, puesta en escena, percepción, recepción, análisis y contextualización de las producciones. Estos procesos, que tienen una especificidad en cada lenguaje artístico y no son trasladables de por sí, son considerados **actos interpretativos**¹.

El discurso artístico se expresa en distintos lenguajes, cuyos formatos simbólicos son comunicables y estéticos, verbales y no verbales, requieren de saberes específicos y se encuentran estructurados como un discurso histórico y situado. Desde esta perspectiva, las disciplinas que conforman la secundaria orientada en arte se constituyen en una vía para que los estudiantes que transitan el nivel aprendan a elaborar e interpretar modos de decir con las herramientas que proveen los lenguajes artísticos.

Pero además, el ciclo orientado de la escuela secundaria se articula con la propuesta curricular del ciclo básico, fundamentalmente en los siguientes aspectos:

- El reconocimiento del arte como un campo de conocimiento que se plasma en un tipo singular de discurso social e histórico.
- El lugar del sujeto como figura central de ese discurso.
- Los lenguajes artísticos como polisémicos, ya que cada disciplina formaliza de diferente manera su objeto estético.

¹ "... Así, tanto el realizador como el que recibe la obra interpretan en la medida en que cada uno de ellos elige, selecciona, decide los recursos, categoriza, contextualiza toma decisiones técnicas y compositivas que le otorgan sentido a la producción." (Criterios generales para la construcción de la Secundaria en Arte, Punto 30)

- Los lenguajes en tanto verbales y no verbales, un tipo de discurso narrativo que se plasma en obras artísticas.
- La organización del campo de conocimiento artístico en producción, interpretación, recepción y contextualización.

Se avanza en el reconocimiento del espectador como un intérprete, en la jerarquización de las formas o modos de vida que existen en las comunidades, la promoción de la interdisciplina como forma de abordaje de la realidad compleja y la inclusión de la dimensión estética y expresiva en la formación de la subjetividad humana.

La escuela Secundaria Orientada en Arte es la propuesta curricular y organizacional de la modalidad educación artística² que brinda una formación integral, con énfasis en los campos de conocimientos de la imagen, el sonido, el movimiento, la corporeidad, las tecnologías multimediales y los nuevos medios de comunicación.

Incorpora el tratamiento de los paradigmas epistemológicos propios de los campos de conocimiento involucrados en los espacios curriculares a fin de abrirlos al trabajo situado con la comunidad. En este sentido entendemos que los lenguajes estético expresivos se constituyen en proyectos culturales con identidad propia, cuando formulan situaciones afines al objeto estético y pueden articularlos en el tratamiento de las situaciones comunitarias construidas por el grupo de estudiantes. Lo particular del discurso del arte es la comunicación de sentidos que expresan un objeto estético, que a la vez está contextualizado social e históricamente.

La unidad organizacional con el ciclo básico de la escuela secundaria comprende la continuidad y profundización de los siguientes ejes articuladores, sobre los cuales se vinculan los espacios curriculares de 4º y 5º año:

1. La construcción y problematización a partir de la actividad de los estudiantes,
2. Los procesos de producción y puesta en escena de la obra,
3. El análisis y la crítica de la obra,
4. Las funciones sociales del arte y la comprensión e interpretación de la obra.

Estos ejes articulan e integran los espacios curriculares de la formación específica del ciclo orientado, como también el espacio formativo común de arte de 4º año. No indican modos de organizar la clase o la planificación de un espacio curricular, sino que estas ideas articuladoras se dan en todos los espacios curriculares; son las que promueven la construcción de saberes para cada espacio curricular.

² Artículo 45, Anexo Resolución 84/09. Ley de educación nacional, capítulo 1 artículo 17, capítulo 7, artículo 39.

2: Los procesos de producción y puesta en escena de la obra. Se implementan proyectos de producción pensados por el estudiante, para que pueda planificar, organizar, y llevar adelante la puesta en escena de una obra. Se propone favorecer las prácticas autónomas de los lenguajes que intervienen y articular sus saberes en función de los proyectos. En la puesta en escena de un proyecto se requiere de diversas funciones que intervienen en el proceso de la obra, aplicando criterios técnicos pero sobre todo estéticos. La instancia misma de presentación frente al público, como hecho artístico, se constituye como situación de experiencia, asimismo permite al estudiante involucrarse en roles diversos durante el proceso de producción. Esta idea articuladora reúne los siguientes aspectos del campo de conocimiento artístico:

- Los procesos de exploración y creación que permitan representar emociones, sentimientos, ideas y experiencias personales y/o colectivas
- Las propuestas de producción y análisis que favorezcan la implicación subjetiva y el aprendizaje progresivo en el uso de materiales, soportes, técnicas, recursos y procedimientos propios de los diferentes lenguajes que constituyen la formación específica.
- El análisis de la estructura del lenguaje disciplinar, su reconocimiento y discriminación a partir de procesos perceptivos y la puesta en acto a través de la creación, realización e interpretación.
- La construcción progresiva de autonomía en experiencias de producción artística individual y grupal, a partir de: la asunción de diferentes roles, la toma de decisiones, la reflexión, la consideración de sugerencias para la revisión de los procesos y de los resultados.

3: El análisis y la crítica de la obra. La reseña de la obra artística. Los procesos de percepción de la obra, la reflexión y el análisis, la crítica estética. Los juicios que se elaboran sobre la obra a partir de su percepción. La crítica en función de los resultados esperados, en términos de expresión, comunicación y apreciación. Las actitudes frente a la obra: el respeto, la valoración, el juicio razonado, el reconocimiento de la subjetividad del otro, la concreción de la ideología, el lugar del conocimiento estético en la elucidación de la obra. El análisis a partir de los parámetros atribuidos a la obra: los materiales, los soportes, la técnica, los procedimientos, los conceptos del lenguaje utilizado, la forma, los resultados esperados, la finalidad.

- La apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas –tanto en términos de producción como de análisis– propias de cada uno de los lenguajes artísticos que favorezcan el pensamiento crítico y creativo.
- La valoración y el análisis de las producciones artísticas, ya sean propias, de sus pares y de otros artistas, dentro y/o fuera de la escuela, mediante la participación en audiciones, muestras y espectáculos.
- El reconocimiento del otro y los valores históricos y sociales que la comunidad atribuye a la obra artística.
- El análisis de la obra en relación a los recursos materiales y simbólicos empleados en su confección.

4: Las funciones sociales del arte y la comprensión e interpretación de la obra. La obra en su contexto de producción y reproducción, los límites de lo artístico, qué es arte y qué no, sus condiciones de posibilidad, el contexto y el objeto, el objeto artístico atrapado en el discurso social hegemónico y contrahegemónico. Los modos de conocer estéticos, a partir de los parámetros que instituye la cultura de la comunidad. Los criterios de verdad en el arte y las diversas concepciones circulantes en la historia. Ciencia y arte, razón y emoción. Lo popular y lo académico. Los movimientos artísticos, las funciones sociales del arte, el lugar del artista y la instalación del intérprete en el espacio escénico. las tecnologías de la

comunicación, la cultura de pantalla y las redes sociales, la subsunción de la tradición bajo el ejido de los movimientos contemporáneos. Las ideas que articula este eje son las siguientes:

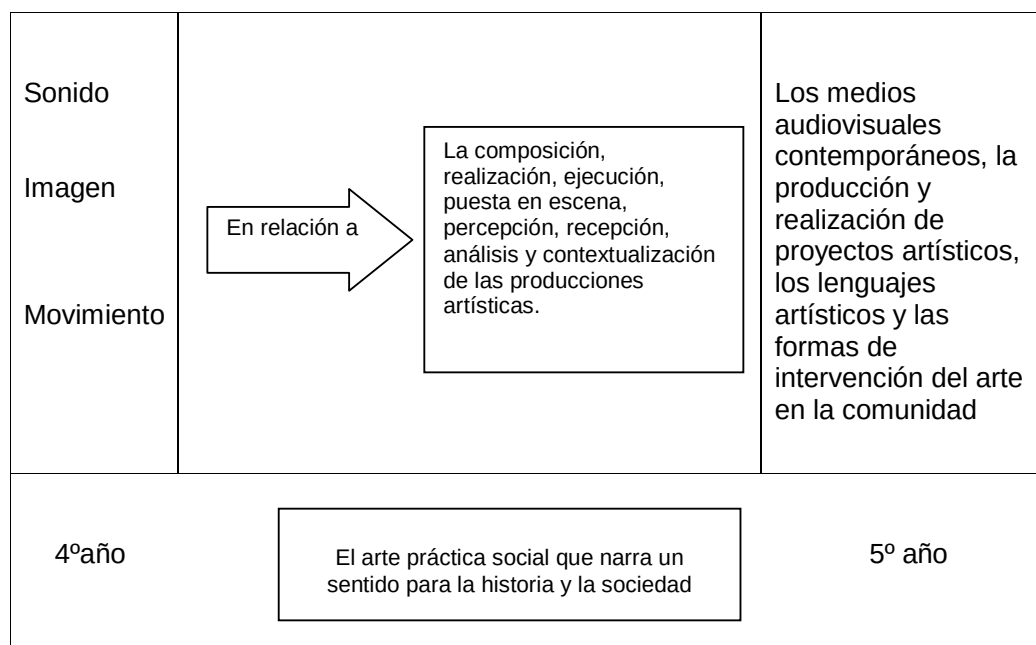
- La delimitación de criterios de posibilidad sobre el arte
- Los modos de conocimiento estético – expresivos
- Las funciones sociales del arte.
- Los sentidos atribuidos a lo artístico.
- El espectador como un intérprete.
- El espectador en el espacio escénico
- La obra puesta para su interpretación.
- Condiciones de producción de la apariencia y de la realidad.
- El espectador y su poder de intervención.

Campos disciplinares del Bachillerato en Arte.

El bachillerato en arte se organiza en base a los siguientes campos de conocimiento disciplinares:

Música
Plástica
Teatro
Diseño
Cinematografía y Medios Audiovisuales

Estos campos de conocimiento se configuran en relación a los objetos estéticos expresivos que formalizan como lenguajes artísticos: el sonido, la imagen, el movimiento, la comunicación estética y la audiovisión. De esta manera, se tematizan y articulan las propuestas de enseñanza utilizando los mismos ejes organizadores (ver cuadro de ejes organizadores), brindando la posibilidad de concretar propuestas integradas e interdisciplinares, que se van desarrollando a lo largo de los dos años del ciclo superior.



Mapa Curricular

Disciplinas – Talleres – Seminarios	4to	5to
Formación General		
Biología		3hs/c
Espacio y Procesos Sociales	3hs/c	
Educación Física	3hs/c	3hs/c
Física	3hs/c	
Producción Artística y Contexto Histórico y Social	3hs/c	
Lengua y Literatura	5hs/c	5hs/c
Matemática	6hs/c	5hs/c
Pensamiento Crítico y Ciudadanía		3hs/c
Química		3hs/c
Formación Específica		
Espacios curriculares específicos: Plástica, Teatro y Música (4 hs c/u)	12hs/c	
Proyecto de investigación e inserción comunitaria: las formas de intervención del arte en la comunidad		6hs/c
Saberes estructurantes de los lenguajes artísticos y seminario epistemológico: La producción audiovisual – las disciplinas artísticas y sus lenguajes.		4hs/c
Taller de alumnos: Espacio de reflexión y construcción de proyectos futuros.		3h/c
Inglés	3hs/c	3hs/c
	38hs/c	38 hs/c

Ciclo Orientado para 4° Año

Compuesto por 38 horas semanales:

- Formación Básica (23 hs.) Incluye el espacio curricular Práctica Artística y Contexto histórico y Social, con 3 hs cátedras semanales.

- Formación Específica (15 hs.) Espacio curricular específico: Plástica, Música y Teatro, cada espacio curricular tiene una carga horaria de 4 hs. Inglés

Ciclo Orientado para 5° Año

Compuesto por 38 horas semanales:

- Formación Básica (22 hs.)

- Formación Específica (16 hs.)

- Taller de alumnos
- Inglés
- Proyecto de investigación e inserción comunitaria: espacio curricular de carácter interdisciplinar. Destinado a la intervención del arte en el espacio social comunitario y

su relación con el contexto histórico, social, cultural, político, económico e ideológico en que es producido y realizado. Modalidad de trabajo: por proyectos.

- Saberes estructurantes de los lenguajes artísticos y seminario epistemológico: Destinado a profundizar en el análisis de los lenguajes del espacio formativo específico, los procedimientos constructivos de la obra artística, las tecnologías multimediales, la cinematografía y la producción audiovisual, la constitución del arte como lenguaje, los cambios impuestos por las tecnologías en el mundo contemporáneo y la práctica autónoma utilizando los materiales, soportes, procedimientos y recursos propios de los lenguajes artísticos.

II. Encuadre Didáctico

2.1 propósitos

- Promover la enseñanza artística como una educación de calidad de carácter general y específica, que habilita a los jóvenes a la continuidad de sus estudios, la formación para el trabajo y el ejercicio pleno de la ciudadanía.
- Impulsar la reorganización, sistematización y profundización de los saberes adquiridos en el ciclo básico y avanzar en la construcción de nuevos saberes mediante la realización de experiencias estéticas, expresivas, creativas, interpretativas y comunicacionales, con el fin de favorecer la producción, apreciación, valoración y puesta en escena de obras de arte.
- Generar situaciones y experiencias de aprendizaje estéticas y expresivas, que posibiliten a los estudiantes la adquisición de saberes relevantes para la continuidad de sus estudios superiores y la vinculación con el mundo del trabajo.
- Promover el arte como una práctica fundamental de los estudiantes en relación a la cultura y la sociedad, situada en un contexto histórico, a fin de favorecer las distintas formas en que significan y construyen las relaciones con la comunidad de origen y las comunidades en general.
- Profundizar y sistematizar los conocimientos sobre los lenguajes artísticos, promoviendo la creación, producción, interpretación y comunicación de obras, asumiendo activamente distintos roles y situaciones.
- Posibilitar el reconocimiento de los diversos elementos constitutivos de los lenguajes artísticos, desde los aspectos productivos, conceptuales, analíticos y contextuales que permitan a los estudiantes abrir nuevas vías de acceso para abordar el arte desde su propia producción y la de los otros.
- Empezar procesos de adquisición de las distintas disciplinas del arte, a fin de identificar las estructuras a partir de las cuales se opera con un lenguaje artístico y se interviene como productor, con la finalidad de que el estudiante revise su lugar como público - espectador desde una posición activa y crítica.
- Generar situaciones de reflexión y crítica sobre las producciones que acontecen en el campo estético expresivo en relación a los medios de comunicación, atendiendo la intencionalidad, la utilización de recursos técnicos de los lenguajes y las relaciones con el contexto sociocultural.
- Desarrollar un enfoque amplio sobre el arte en el mundo contemporáneo, fomentando la crítica argumentada y la exposición de puntos de vista personales, que involucre a los estudiantes en los distintos aspectos que intervienen en las composiciones artísticas.
- Fomentar la valoración y el análisis de sus propias producciones y de otras manifestaciones del arte que se aborden tanto desde el carácter de intérpretes como de realizadores de las obras.
- Focalizar, integrar y desarrollar saberes propios de la formación artística, atendiendo especialmente a la comprensión de los procesos de producción e interpretación, en

relación a la situación sociocultural de emergencia de la obra, que permitan la reflexión, la indagación, la sensibilización entre otras.

2.2 Saberes

En la actualidad existe un cierto consenso respecto del conocimiento en las artes. Broudy (1973) señala que el arte involucra la realización de una obra (un cuadro, una canción, una película, un poema, etc.) y la técnica (los materiales y procedimientos) para llevarla a cabo. Implica también el conocimiento histórico y el contexto en que dicha obra es realizada: a quién va dirigida, en qué discurso sobre el arte es puesta, la vida de los artistas, las necesidades y gustos del espectador. Es decir, no sólo la obra de arte constituye el saber sobre lo artístico, sino también el contexto y la situación en que dicha obra es ofrecida para su interpretación; una cierta estética que da cuenta de los modos de conocer estéticos de la época.

El arte es un tipo de conocimiento de la cultura y la sociedad, diferente a otros conocimientos elaborados por el hombre. Ya hemos referido a este tema en los fundamentos del diseño curricular y figura ampliamente desarrollado en los documentos curriculares que acompañan la implementación de la transformación de la escuela secundaria rionegrina³. Su especificidad le viene esencialmente porque construye objetos estéticos y expresivos, cuya verdad no se mide por criterios de fiabilidad ni de correspondencia. Las obras de arte no son verdaderas ni falsas, sino que son integradas por una variedad de elementos emocionales, perceptuales, intuitivos y expresivos, además de otros ligados a lógicas o inteligencias no racionales (Gardner, 1995, 1997; Coleman, 1996; Bruner, 1998) Otras tesis (Eco, 1965 – 1985; Jakobson, 1981; Langer, 1953; Morris, 1974; Mukarovsky, 1966) refieren que lo propio del arte es la producción de un símbolo, una imagen que tiene la característica de ser multireferencial, ambiguo, autoreflexivo, expresivo y comunicativo. Estas características lo diferencia de otros tipos de discursos sociales, como el tecnológico o el científico, destacando su importancia para una enseñanza rica en experiencias diversas.

Este hecho, el de constituirse en un tipo de conocimiento específico y diferente, sometido a los dictados de quien percibe, no significa que sea un campo desprovisto de certezas. Por el contrario, como campo de conocimiento, el arte se instituye en saberes en el que es posible identificar una estructura de lenguaje y una experiencia que se concretiza en su uso.

Siendo entonces un campo de conocimiento de los lenguajes estético – expresivos, que concretan la experiencia de los sujetos con el arte, sus saberes formalizados en distintas disciplinas artísticas, son puestos para el aprendizaje en función de la actividad que los estudiantes realizan con ellos. Son los sujetos concretos, en experiencias concretas con los materiales, las técnicas y los soportes, los que crearán, ejecutarán, producirán, interpretarán obras artísticas. Desde la perspectiva de esta concepción, los saberes que conforman los espacios curriculares del Bachillerato en Arte, se constituyen en una vía para que los estudiantes que transitan este nivel de la enseñanza aprendan a elaborar e interpretar modos de decir con las herramientas del arte.

En síntesis, recortamos la concepción de saber desde los siguientes enmarcamientos:⁴

³ Ver Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro. Actualización Disciplinar (2007); La transformación de la escuela secundaria desde Educación Artística (2008); Dispositivos de acompañamiento a distancia para 1º y 2º año (2010)

⁴ Extractado de La transformación de la escuela secundaria desde Educación Artística. Bulfon, Flores. Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro. 2008.

- El saber es un complejo que exige para su comprensión de la participación de los sujetos en todas las esferas en que se produce y reproduce la vida.
- La escuela es ese lugar central para la distribución de los saberes. El formato que toman los saberes en su transmisión escolar es el de las disciplinas escolares.
- Los saberes son más amplios que los contenidos y supera a la tradicional fragmentación en valores, conceptos y modos de producción. Es posible también encontrarlos nombrados como contenidos de la enseñanza, siempre y cuando hagan referencia a la construcción compleja de un saber de la realidad que se objetiva para la enseñanza.
- La escuela debería recoger la diversidad de experiencias que se producen en los contornos de lo visible. Dicho de otra manera, la escuela secundaria debería incorporar aquellos saberes de disímil factura que anidan en los grupos de adolescentes y que son, al fin y al cabo, visiones que se van a articular con los saberes culturales escritos en el currículo.
- La función de transmisión del capital cultural social que lleva adelante convierte a la escuela en una institución determinante en la creación de condiciones favorables para la realización de la igualdad. La decisión sobre qué, cómo y por qué enseñar determinados saberes toma otra dimensión cuando lo pensamos desde este horizonte de significados.

Los saberes artísticos en relación a la interdisciplina

Los saberes se articulan con la propuesta metodológica del Bachillerato en Arte. Esta pertinencia, en que los modos de enseñanza y aprendizaje dicen sobre el tipo de saber que se construye en el aula, se inscribe en los fundamentos curriculares del ciclo básico de la escuela secundaria rionegrina.

La realidad es un complejo y se aborda desde la interdisciplina. Esta es su condición de base y su posibilidad. Pero además, implica la adopción de una perspectiva que contemple la multisignificación de los hechos y la actividad constructiva del sujeto. Es la acción del sujeto sobre la realidad la que le da forma y por ello la interpreta. Nunca un fenómeno social o natural es agotable en una sola mirada. Por el contrario, la realidad se va significando social e históricamente.

¿Cómo se define a la interdisciplinariedad? Pensar en ella es un desafío al conocimiento fragmentado. Conjuguar métodos, objetos y cuerpos teóricos diferentes en un objeto de indagación interdisciplinar es una operación de riesgo, que no garantiza de antemano la interacción heterogénea, heterárquica, dispar y asimétrica entre distintas disciplinas. Que además no liquida lo particular de cada campo disciplinar, sino que las supone como insumo.

El enfoque interdisciplinar permite que se establezca una interacción entre dos o más disciplinas, lo que da como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco y, en consecuencia, una transformación de sus metodologías, una modificación de conceptos y terminologías fundamentales.

La adopción de este enfoque exige la búsqueda de una zona común de entendimiento, en que los lenguajes puedan interactuar sin por ello olvidar sus filiaciones conceptuales. En sentido estricto, se situará no tanto en el nivel de los objetos de conocimientos (imposible por las diferentes hechuras de los objetos que formalizan las distintas disciplinas artísticas) sino que será un objetivo teórico y didáctico, que recoja los aportes metodológicos y

conceptuales en función de las propuestas pedagógicas de los docentes. En otras palabras, surgirá como apertura a nuevos campos de indagación y producción, superando la mera acumulación y fragmentación de conocimientos que es parte de la tradición escolar secundaria. Es también, y fundamentalmente, una oportunidad para el diálogo entre las diferentes disciplinas artísticas, en que sus saberes conjugarán la producción de obras en las fronteras de lo instituido social y culturalmente. Por este sólo hecho, el currículo del Bachillerato en arte es una oportunidad para el aprendizaje de saberes estético – expresivos integrados y globales.

Los saberes artísticos como objetos de vinculación

Los saberes en el currículo son explicitados como *relación*. Son indicados como procesos por el cual a través de los contenidos adquiridos, los estudiantes pueden construir saberes, establecer nuevas conexiones, aproximarse a la complejidad de la que son parte, pensar, transformar y sentir el mundo natural y social.

Son definidos también como *rapport* (Beillerot, 1998) La relación con el saber implica una vinculación entre los sujetos y el otro (y los Otros) El rapport pone el acento en la dimensión del sujeto y la dimensión de la relación. Esto quiere decir que la relación está sometida a algo que la precede y lo liga a la actividad del sujeto. Ese algo es la historia y los sentidos que la cultura ofrece para cada época. Por esta razón decimos que, desde el enfoque artístico que sostiene el diseño curricular de Educación Artística para el ciclo básico, los saberes estético – expresivos adquieren una importancia decisiva en la enseñanza, ya que son puntos de concentración privilegiados para mirar la condición humana contemporánea.

2.3 Consideraciones Metodológicas

La metodología de trabajo del Bachillerato en Artes propone un enfoque interdisciplinario propio del campo de conocimiento de los lenguajes estético –expresivos; precisamente los espacios curriculares de 4to. y 5to. Año formulan un mismo enfoque metodológico común de carácter interdisciplinario que permite el trabajo colaborativo y el diálogo de saberes de las distintas disciplinas artísticas.

Este enfoque interdisciplinar permite que se establezca una interacción entre dos o más disciplinas, lo que dará como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco y, en consecuencia, una transformación de sus metodologías de investigación, una modificación de conceptos y terminologías fundamentales. Exige además, la búsqueda de un lenguaje común entre las disciplinas, la complementariedad o la integración de los métodos, de las estructuras y de los axiomas.

La interdisciplinariedad, en sentido estricto se situará, no tanto en el nivel de los objetos del conocimiento, sino sobre todo en el de los principios y de las axiomáticas de las diferentes disciplinas. La interdisciplinariedad será un objetivo teórico y didáctico siempre que se conciba como una construcción producto de aportes metodológicos provenientes de las distintas áreas. Surgirá como respuesta a una exigencia en el plano del conocimiento y como apertura a nuevos campos científicos, superando la mera acumulación de saberes, y estableciendo otros a partir de los referentes aportados. Lo interdisciplinar no liquida lo disciplinar, sino que lo supone como insumo y como proceso de construcción.

Como campo de conocimiento, los espacios curriculares que componen el Bachillerato en Artes, aún estando formalizados de muy diferente manera en cuanto lenguajes, pueden compartir una misma base de sentidos y significados referidos a la expresión y a la estética. Seguramente entre estas distintas realidades didácticas distan una multiplicidad de prácticas y cruzamientos disciplinares, que manifiestan la fertilidad de un campo de conocimiento educativo que se caracteriza por elaborar y utilizar símbolos y signos estético

– expresivos. Aún cuando los lenguajes que trazan sus contornos facturen contenidos muy disímiles en sus hechuras, es realmente visible la multiplicidad y la interacción entre ellos. Esta propuesta metodológica se dirige a organizar prácticas que incluyan y concreten para los distintos espacios curriculares del Bachiller en Artes, saberes y momentos metodológicos de orden disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar.

Teniendo en cuenta este recorrido, se propone una metodología de las actividades estético – expresivas, orientada según las siguientes finalidades:

- Las actividades cuya finalidad es la **Observación, Exploración, Experimentación y Sensibilización**. En ellas, las acciones de los estudiantes se dirigen a abrir la percepción y a predisponer la sensibilidad. F. Best asigna un lugar preponderante a este tipo de actividades, cuyo motivo central es la exploración del mundo; “Dichas actividades tienden a que el niño: - adquiera conciencia de su entorno, - domine su medio, - aprehenda el mundo físico de las formas, los colores y los sonidos...” (Best, 1983; 3)
- Las actividades cuya finalidad es **la representación, la notación, el análisis y la reflexión**. En ellas, las acciones se dirigen a incorporar las distintas funciones y relaciones que establecen objetos y significados. En estas actividades juegan un papel importante las estrategias cognitivas y metacognitivas.
- Las actividades cuya finalidad es **la comunicación, la creación y la expresión**. Señalamos que estas actividades se realizan una vez que los estudiantes pueden dar cuenta, conscientemente, de los saberes involucrados en las producciones artísticas. Suzanne Langer afirma que una obra de arte es una forma expresiva que percibimos a través de los sentidos y de la imaginación y que expresa sentimientos humanos. A. L. Frega (2006) señala que el principal objetivo del arte en la educación es su naturaleza estética, es decir, el mensaje gratuito a la sensibilidad que él conlleva. Durante este proceso comunicativo las producciones artísticas requieren de distintas capacidades, que ayudan tanto a organizar su intención, como así también a satisfacer su sensibilidad hacia el arte, una vez que las formas hayan sido creadas o descubiertas en su obra. El suceso por el cual se produce la creación no surge del vacío. Sino que intervienen las experiencias que se han acumulado durante los procesos propios de los lenguajes.

Cada una de estas modalidades pone en funcionamiento una serie de acciones que operan en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. De este modo, los saberes seleccionados para la enseñanza son “pasados” por cada una de ellas, organizando un sistema de actividad.

2.4 Evaluación

La evaluación es, y ha sido, un concepto sometido a múltiples significaciones. Probablemente, sus comienzos en los albores mismos de la escuela haga de esta práctica un hecho difícil de advertir, de ver en todas sus variadas dimensiones, de “poner en primer plano” a fin de descubrir los sentidos que sobre ella se instalan. Parte de esta dificultad surge porque toda la práctica evaluativa consiste en atribuir una nota o un resultado a una multiplicidad de procesos. Se evalúa para acreditar, con el fin de promocionar, o no, a los estudiantes de la clase. De ahí que el sobreentendimiento o, en otras palabras, el sentido común obstaculice la comprensión de un fenómeno educativo que se caracteriza por ser polisémico y multidimensional.

Evaluar es también la fabricación de la diferencia; por medio de la evaluación se privilegia una manera de proceder, se valorizan formas y normas que establecen los parámetros de la

excelencia educativa, del éxito o del fracaso. Es también sobre esta diferencia que para algunos lo que es ser un buen alumno (por ejemplo aplicado y dócil) para otros no lo es. Sobre la evaluación pesa una multiplicidad de significados que caben elucidar y diferenciar para poder comprender qué significa evaluar y para qué se evalúa.

La evaluación es uno de los componentes más importantes de la planificación. Involucra al resto de los componentes (la fundamentación, los propósitos, las consideraciones metodológicas y los saberes) y a todos los actores de la educación (estudiantes, docentes, directivos y familia). También es uno de los aspectos más complejos ya que existen múltiples enfoques sobre qué es la evaluación, qué se evalúa, cómo y con qué finalidades. La evaluación no es solo juzgar y valorar, es básicamente una actividad de comunicación, un ejercicio transparente que implica producir un conocimiento y transmitirlo, es decir ponerlo en circulación entre los diversos actores involucrados.

Ambos, docente y alumno, deben aprender de la evaluación. **Quien aprende, debe aprender simultáneamente a evaluar.** La evaluación es la actividad crítica del aprendizaje, y desde esta visión la autoevaluación cobra sentido ya que el ejercicio de la propia capacidad crítica desempeña una función indispensable para el ejercicio de la autonomía intelectual. Sintetizando, evaluar para enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica pero no debieran confundirse. Ambas constituyen la práctica pero no tienen la misma naturaleza, ya que responden a finalidades diferentes y sus sistemas referenciales son diferentes (Palou de Mate, 2001). **Necesitamos aprender de y con la evaluación**, en un proceso que debe efectuarse en distintas dimensiones: auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación.

Concebir la evaluación como parte del proceso educativo y conectada con la toma de decisiones permite una retroalimentación constante, tendiente a mejorar dicho proceso y sus resultados. La toma de decisiones atraviesa todo el proceso de evaluación e influye en todos sus aspectos. Los interrogantes puestos en juego e involucrados en la toma de decisiones son:

- A quién evaluar. Se puede evaluar a los estudiantes, pero también al grupo o a la clase en su conjunto, al profesor o profesora, al equipo docente, etc.
- Quién y con quién evaluar. Puede evaluar la profesora o el profesor, o bien hacerlo otra persona (un compañero o compañera, por ejemplo); y se puede evaluar conjuntamente con los estudiantes, con otros docentes, con la familia, etc.
- Qué se evaluará. Resultados, dificultades, métodos, actitudes, capacidades, estilos de aprendizaje, etc.
- Cómo se evaluará, con qué instrumentos. Además del examen, existen otros instrumentos posibles: observación, cuestionario, ejercicios de clase, trabajos monográficos, pruebas orales, parrillas de autoevaluación, etc.
- Cuándo se evaluará. Antes de empezar la secuencia formativa, en momentos determinados a lo largo de la secuencia, durante la secuencia de forma imprevista, después de algunos meses de terminada la secuencia.
- Para qué se evaluará. Para completar documentos, para modificar la intervención del docente, para conocer los conocimientos previos, para orientar al alumnado en sus aprendizajes, para desarrollar el currículo, etc.
- Para quién se evaluará. Quién utilizará la información obtenida para tomar decisiones: el profesorado, el alumnado, el grupo-clase, la familia, el equipo de docentes.

Criterios, indicadores e instrumentos

Son criterios de evaluación, por ejemplo, la diversidad de estrategias en la resolución de un problema, la transferencia de conocimientos a situaciones diversas, el uso de modelos teóricos para explicar situaciones de la vida cotidiana, la presentación formal de los trabajos, la coherencia del texto, la creatividad, la variedad de material, la calidad de la bibliografía que utiliza, la manera como se articulan los conceptos, entre otros.

Estos criterios requieren de referencias observables, los **indicadores**, para obtener la información buscada mediante los instrumentos de evaluación. Con respecto a los **instrumentos** de evaluación, apunta Cecilia Bixio (2003), que los mismos refieren a los sustentos materiales y a las formas que asumen las evaluaciones. Así, son instrumentos de evaluación un cuestionario, un protocolo, una guía de exposición oral, una guía de trabajo para elaborar un escrito, las consignas sobre la base de las cuales deberán los alumnos realizar una determinada tarea, una situación problemática para resolver, un conjunto de datos sobre la base de los cuales construir una situación problemática, una propuesta de dramatización, las reglas de un juego, un crucigrama, etc. Con respecto a los instrumentos de evaluación, Salinas (2002) dice que el instrumento es un mediador entre los criterios de evaluación y la información que derivamos de la realidad para ser enjuiciada.

La evaluación en el campo del arte

La evaluación de la producción del alumno es una evaluación cualitativa que se hace en función de las cualidades particulares del producto. Ante la imposibilidad de dar normas o patrones universales, se pueden señalar cuáles son los puntos a considerar al enjuiciar una obra de arte, así como las técnicas y procedimientos más adecuados para evaluar tales propiedades. Además, la evaluación del producto artístico es un canal de información que indica las características individuales y subjetivas de los estudiantes, por lo que expresa qué significados atribuyen cada uno de ellos a la producción artística. Uno de los propósitos principales del Bachillerato en Arte es formar intérpretes, siendo el aspecto señalado anteriormente uno de los referentes principales de la evaluación.

No proponemos medir el producto artístico, más bien se trata de hacer una estimación de éste y del proceso que se lleva a cabo. Es también una posibilidad de aprender, en tanto la estimación de la obra permite el desarrollo del juicio crítico, del gusto estético de los estudiantes, del desarrollo de valores y emociones. Es muy importante que los profesores ayuden a sus estudiantes en esta tarea, valorando ellos mismos las obras en función de los atributos o saberes que son puestos para su aprendizaje.

Comúnmente enjuiciamos positivamente las producciones de los alumnos, incitando la estima individual pero evitándoles las frustraciones, como si esto fuera posible en la realidad cotidiana. Pero tales refuerzos lo único que provocan son asociaciones erróneas entre teoría y praxis artística, como también una sensación de que todas las obras son iguales, independientemente de los conocimientos puestos en ella. Cualquier diseño de evaluación tiene que expresar las características propias del objeto de evaluación, y a su vez, la opción teórico-metodológica de mayor consonancia con el objeto de estudio, con el fin de una toma de decisiones posterior a partir de unos referentes concretos. Las fuentes e instrumentos de evaluación deben garantizar un conjunto de características técnicas que se relacionan a la validez, la fiabilidad, la relación con el objeto evaluado, la sensibilidad, la adecuación, la objetividad, la viabilidad, la pertinencia, la facilidad para la interpretación en relación siempre al objeto de evaluación

Expresarse en relación a la obra tiene, de esta manera, una doble referencia: como proceso de evaluación de los aprendizajes y como recurso para el desarrollo de la expresión de sí y del mundo.

III.- Organización de los Saberes

Organización de los saberes para 4º año

I.- Lenguajes artísticos: los elementos constructivos del sonido, la imagen y el movimiento.			
Síntesis: el estudio de los elementos que conforman los lenguajes artísticos desde el sonido, la imagen y el movimiento. Las relaciones que establecen estos elementos en la composición de cada lenguaje y en los bordes de los objetos que formulan; su constitución como discurso musical, plástico visual y teatral en la creación, apreciación y análisis de obras artísticas. Proponemos continuar y profundizar los saberes aprendidos durante el ciclo básico de la escuela secundaria, Educación Artística, resituándolos en el contexto general de la construcción del campo de conocimiento artístico como lenguajes del arte.			
Sub eje 	I.1 elementos del lenguaje	I.2 materiales, soportes y técnicas	I.3 procesos de percepción, apreciación y análisis
Música			
Plástica			
Teatro			

II.- Lenguajes artísticos: los modos de producción del arte			
Síntesis: la organización de los elementos de los lenguajes musical, plástico visual y teatral del eje I en función de la producción, la interpretación y puesta en escena de la obra, ya sea de conjunto o individual, con el fin de comunicarla y de exponerla para su significación. El proceso de creación a partir de los lenguajes es problematizado, proponiendo su abordaje desde los saberes aprendidos. Además, la adquisición de competencias técnicas en el uso de materiales, procesos y soportes que son propios de los lenguajes del espacio curricular, como también de los conocimientos necesarios para la realización de la obra.			
Sub ejes 	II.1 composición y análisis	II.2 práctica artística	II.3 puesta en escena
Música			
Plástica			
Teatro			

Música

I.- Lenguajes artísticos: los elementos constructivos del sonido

I.1 elementos del lenguaje

Estructura del sistema tonal. Tonalidad y modalidad. Modalidad mayor y menor. Intervalos tonales dentro de la octava. Consonancia y Disonancia. Estructura de la escala mayor y menor. Tonos y semitonos y funciones dentro de las escalas. Armadura de claves. Escalas modales. Escalas pentatónicas y variaciones escalares más comunes de la música popular.

Estructura Armónica tonal. Tensión y distensión. Tónica migrante. El acorde y su funcionalidad. Cadencias más comunes de la música popular.

Estructuras rítmicas en métrica binaria y ternaria. Tiempo acentuado, tiempo, división y subdivisión, con silencios de tiempo acentuado, de tiempo y división, en contratiempo y swing. Irregularidad de compás y de tiempo. Compases de escritura usando distintas unidades de tiempo y de división. Unidades Rítmicas más comunes de la música popular.

Unidades Formales Mínimas y variaciones melódicas y rítmicas propias de la música popular. Estructura formal de la obra y variaciones formales propias de la música popular. Texturas más comunes: melodías solas, melodías y acompañamiento, homofonías, dos voces relacionadas. Secuencias y ostinatos melódicos y rítmicos.

I.2 materiales, soportes y técnicas

Lectoescritura musical en clave de sol, fa y do en línea adicional. Compases de escritura y compases de audición. Indicaciones de tempo, carácter e intensidad propias de la partitura. Partes y partitura. Transcripción de melodías y ritmos según los elementos del lenguaje musical del sub eje I.1

Escritura armónica funcional y americana. Ubicación respecto de la letra y la estructura formal de la obra.

Instrumentos musicales de acuerdo a la elección personal de los estudiantes y las posibilidades de realización de la escuela. Grupos instrumentales de música popular y de cámara. Distintas conformaciones instrumentales, solistas y grupales. Funciones dentro de la obra.

Técnicas básicas de ejecución instrumental, de acuerdo a la elección personal del instrumento: de cuerdas, de vientos, teclados o de percusión.

Técnicas básicas de ejecución grupal, en distintos formatos y configuraciones grupales: dúos, tríos, cuartetos, quintetos, etc., y grupos de cámara. Técnicas de ejecución grupal de acuerdo a las funciones en la obra (solistas y grupo, etc.) y de acuerdo a la estructura de la obra.

Organizaciones corales, en distintos formatos y configuraciones grupales: dúos, tríos, cuartetos, quintetos, etc., y grupos de cámara. Técnicas básicas de respiración y emisión de la voz.

Concertación e interpretación de obras musicales utilizando diversidad de texturas, de acuerdo a los conceptos básicos de la ejecución grupal: atendiendo a las indicaciones de apertura y cierre, intensidad, tempo, carácter y cadencia.

I.3 procesos de percepción, apreciación y análisis

Discriminación auditiva de relaciones sonoras en función de los elementos del lenguaje musical del sub eje I.1. Niveles de complejidad: hasta cuatro elementos diferentes y con variaciones rítmicas, melódicas y tímbricas.

Discriminación auditiva de progresiones armónicas en función de los elementos del lenguaje musical del sub eje I.1. Niveles de complejidad: hasta tres funciones diferentes (I, IV, V).

Apreciación auditiva de secuencias armónicas propias de la música popular. Apreciación auditiva de la función armónica en relación a la melodía y a la estructura formal.

Apreciación auditiva y análisis musical de obras en relación a las características formales, melódicas, rítmicas y armónicas propias de la música popular.

Apreciación auditiva y análisis musical de obras populares y su contextualización en relación a la producción de la obra artística.

II.- Lenguajes artísticos: los modos de producción del arte

II.1 composición y análisis

Composición de obras musicales en función de los elementos del sub eje I.1 y sub eje I.2
Instrumentación de obras populares en función de los elementos tímbricos y texturales del sub eje I.1 y sub eje I.2

Principios constructivos de la música. Sus funciones en el contexto de la obra. La producción y la interpretación de sentido. Relaciones entre composición, ejecución, audición y texto musical.

La improvisación melódica y rítmica en el contexto armónico de la obra. Idea de fraseo e improvisación en función del texto y de las siguientes estructuras de la frase: a – a; a – a'; a – b. Articulaciones entre ritmos, melodías y texturas.

II.2 práctica artística

Concertación grupal e individual de obras musicales en función de los elementos trabajados en el sub eje I.2

Interpretación vocal e instrumental de obras musicales en función de arreglos y musicalización de temas populares.

II.3 puesta en escena

Producción de obras musicales populares que implique la resolución de problemas propios de la interpretación y la concertación.

Gestión de proyectos artísticos que involucre la asunción de distintos roles en la obra (composición, interpretación, audición, análisis) como también el uso de habilidades

socioculturales: (participación, responsabilidad, compromiso con la tarea, flexibilidad en las opiniones, manifestación de valores éticos y estéticos democráticos)

Música en el 4º año del Bachillerato en Arte se dirige al desarrollo de saberes relacionados con la puesta en escenas de obras musicales populares, interpretadas en grupos o individualmente, utilizando una variedad de instrumentos, soportes sonoros y escénicos y técnicas de ejecución instrumental. Los estudiantes activarán los saberes del lenguaje musical aprendidos en concertaciones, composiciones, improvisaciones, interpretaciones, en la audición y transcripción de secuencias y obras musicales, propias o del acervo cultural social.

Es sumamente importante que los profesores de este espacio curricular diseñen actividades estético expresivas que recorran tanto la lectoescritura como el “juego instrumental”, según una acertada frase de F.- Delalande (1985), asumiendo distintos roles en la producción, realización y puesta en escena.

Los saberes de la música se relacionan en forma horizontal y vertical con los saberes del teatro y la plástica, permitiendo la exploración y experimentación en las fronteras disciplinares, buscando ampliar y desarrollar nuevas experiencias estéticas.

Plástica

I.- Lenguajes artísticos: los elementos constructivos de la imagen

I.1 elementos del lenguaje

El espacio bidimensional desde lo pictórico: Sensibilización en el uso de la línea, el color y la textura. Diferentes paletas de colores. Diferentes procedimientos de aplicación del color. La organización de la imagen: formas y colores en relación. La expresión y lo emocional en la pintura. La mancha. Arte figurativo y abstracto. De la mimesis a la figuración. Pintura objetiva y subjetiva. Diferentes modos de representar el espacio tridimensional en la superficie bidimensional.

El espacio tridimensional desde lo escultórico: elementos compositivos que conforman una obra en el espacio tridimensional. Formas abstractas y geométricas. Peso direccionalidad. Ejes. Lo lleno, lo vacío. Lo cóncavo, lo convexo. Proporciones.

El espacio como estructura multidisciplinar: Transformación del espacio utilizando diferentes objetos y materiales, medios electrónicos, luz, sonido, video, fotografía. Concepto de instalación, performance, intervenciones espaciales.

La tecnología como posibilidad de expresión. Las artes bidimensionales y las nuevas tecnologías. Configuraciones visuales relacionadas con los medios de comunicación. Fotografía e imagen digital.

I.2 materiales, soportes y técnicas

El espacio bidimensional: tamaño, formato y propiedades. Los materiales de pintura: nuevos y convencionales. Técnicas sobre diferentes modos de representar pictóricamente el espacio tridimensional en la superficie bidimensional. Cambios de materiales, de herramientas y de tiempos de producción. Técnicas tradicionales y contemporáneas de pintura y escultura. Utilización de técnicas mixtas. El espacio escultórico: tamaño, formato y propiedades.

I.3 procesos de percepción, apreciación y análisis

El espacio bidimensional: análisis de la obra de artistas contemporáneos en relación al proceso compositivo de la imagen y a la utilización de distintas técnicas tradicionales, contemporáneas y mixtas. Análisis del proceso de producción personal.

El espacio tridimensional: análisis de la relación entre el espacio, el objeto, el concepto, el contexto y el espectador. La intención del artista. El horizonte de expectativas del receptor. El recorrido de la mirada desde distintos factores (formato, composición, contexto, función icónica, representativa, etc.) La variedad de manifestaciones artísticas y la diversidad en la recepción.

II.- Lenguajes artísticos: los modos de producción del arte

II.1 composición y análisis

Construcción de una estética y una imagen propia. Las obras de arte bidimensional, tridimensional y las nuevas tecnologías. Nuevos procesos de elaboración y de realización de la pintura y de la escultura, la permeabilidad entre ambas y respecto de otros medios. Percepción y análisis de los procesos y elementos materiales, visuales e intelectivos que participan en la realización de una obra.

I.2 práctica artística

Desde proyectos individuales y colectivos. Prácticas artísticas contemporáneas que permitan abordajes disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares: desde las disciplinas, los materiales y elementos formales que componen una obra.

II.3 puesta en escena

La exposición y el montaje de las distintas manifestaciones artísticas desde formas convencionales y no convencionales. Las obras artísticas en el espacio público. La calidad estética de una obra y su valor de exposición.

Plástica en el 4° año del Bachillerato en Arte propone un desarrollo desde el espacio bidimensional y tridimensional en vinculación a las nuevas tecnologías y a la experimentación de producciones convencionales y no convencionales, que aproximen al estudiante a la comprensión del valor de estas expresiones en las manifestaciones artísticas actuales.

Los saberes de plástica se relacionan en forma horizontal y vertical con los saberes de música y teatro, proponen abrir vías de permeabilidad entre las disciplinas, en búsqueda de un proceso que comporte la comprensión de los nuevos roles artísticos y los aspectos originados por las nuevas realizaciones de significación y sentido de la obra artística.

Teatro

I.- Lenguajes artísticos: los elementos constructivos del movimiento

I.1 elementos del lenguaje

Aspectos de una obra teatral: Trama. Materia prima, la imitación de la vida, asombro y suspenso. Acción dramática. Personaje: la génesis del personaje. Tipos y arquetipos. Psicología del personaje. Diálogo: Elocuencia y naturalismo. Prosa retórica y hablar cotidiano. Antiteatro. Idea: lo que se quiere decir y lo que se dice. La pasión del pensamiento. Idea y sentimiento.

Géneros del repertorio teatral: El drama, el melodrama, la farsa, la tragedia, la comedia, y la tragicomedia, emblemática de lo moderno.

I.2 materiales, soportes y técnicas

Elementos que convergen en la construcción de una pieza teatral. Los aportes de la escenografía, el vestuario, el maquillaje y la iluminación al pathos de la obra.

Reconocimiento y clasificación de estilos, a través de las obras leídas.

I.3 procesos de percepción, apreciación y análisis

Teatro contemporáneo. Post-Impresionismo. Realismo: Las ideas de Emilio Zola. El Teatro Libre. Henrik Ibsen. Bernard Shaw. La decadencia de la burguesía rusa: Antón Chejov. Simbolismo: Mallarmé. Maeterlinck.

El teatro antes de la Primera Guerra Mundial. Rusia: Los trabajos sobre la preparación del actor y la escenificación no convencional de Stanislavsky y Meyerhold.

El teatro entre ambas guerras. Expresionismo. Teatro épico. Bertolt Brecht Surrealismo. Apollinaire. Cocteau. Artaud y el Teatro de la Crueldad. Teatro existencial: Sartre, Anouilh, Genet. Italia y España: Luigi Pirandello y Federico García Lorca. Inglaterra y E.E.U.U.: J.B. Priestley y Eugene O'Neill.

El teatro después de la Segunda Guerra Mundial. El Teatro del Absurdo: la tragicomedia en Samuel Beckett y la anti-obra en Eugene Ionesco. Alemania: Bertolt Brecht y el Berlin Ensemble. Inglaterra: John Osborne, Harold Pinter. E.E.U.U.: Tennessee Williams, Arthur Miller, Edgard Albee.

II.- Lenguajes artísticos: los modos de producción del arte

II.1 composición y análisis

La construcción de la dramaturgia en el teatro. El conflicto. Conflicto exterior, conflicto interno, conflicto con el medio. Presentación y representación. Imagen generadora y esquema dinámico. La construcción orgánica del argumento: línea emotiva, línea irradiante, trazo diestro. La construcción del personaje. La interpretación del rol: lo que el dramaturgo da al actor y lo que el actor da al dramaturgo. Zona acrítica y zona crítica. Elusión, alusión e ilusión en la obra teatral. El momento de la revelación: la anagnórisis. Figuras teatrales: ataque, defensa, respuesta, esquivo, acercamiento. Figuras textuales: relato, opinión, citación, anuncio, alegato, apelación.

El concepto de la creación colectiva en el marco de las diferentes funciones y roles. Organización del trabajo.

Esquemas a seguir en la elaboración de una dramaturgia.

II.2 práctica artística

Formas de organización, selección y registro de los datos.

Pasos en la planificación de una investigación problematizadora. Categorización, recolección y selección de información.

Comparación de datos, interpretación de una dramaturgia en relación a su contexto. El teatro leído. Oralidad: palabra e imagen.

Ideología, discurso y conflicto en la obra teatral.

Procesos comunicacionales en la producción de una obra artística. Los distintos pasos a tener en cuenta en una producción artística grupal.

El 'trabajo colectivo' organizado: funciones y competencias que se ponen en juego.

La interrelación de los distintos lenguajes y la búsqueda de una poética común.

Los procesos de traducción de un lenguaje a otro.

Destrezas y saberes necesarios para el logro de un equilibrio.

La dimensión técnica y la dimensión estratégica en la producción de la obra artística.

II.3 puesta en escena

Literatura y puesta en escena: la doble existencia de la obra teatral.

Las etapas de la puesta en escena de una obra. Coordinación técnica y temporal.

Interés y apreciación en la confrontación con la obra que se ofrece a su juicio crítico.

Códigos y convenciones que forman parte de los procesos de comunicación teatral.

Teatro en el 4º año del Bachillerato en arte intenta analizar las corrientes estéticas del teatro contemporáneo y las nuevas tendencias y géneros del mismo, de modo que el alumno pueda acceder a la idea de que todo fenómeno artístico está ligado a un contexto sociocultural que lo determina y que, a su vez, podrá modificar con su propio accionar.

Se trata de ejercitar una percepción consciente que le permita abordar la pieza teatral desde múltiples perspectivas, analizando los discursos que propone la cultura contemporánea de modo tal que pueda adoptar una actitud crítica ante el indiscriminado universo mediático con el cual se ve constantemente confrontado. También, de reconocer y ser capaz de transmitir las imágenes que todo texto teatral encierra, reconociendo los conceptos de alusión y elusión subyacentes en la dramaturgia del siglo XX.

Aprender a reconocer las múltiples operaciones que concurren en la producción de la obra de teatro, categorizando y valorando el propio quehacer y ubicando sus preferencias dentro de una producción artística o comunicacional dada.

Organización de los saberes para 5º año

Proyecto de investigación e inserción comunitaria

Eje: La producción audiovisual y escénica y su intervención en el espacio comunitario

Síntesis: Es un concepto tradicional de las ciencias exactas que el aislamiento y la delimitación de un fenómeno son el paso previo indispensable para su estudio. El agua y la arena de una playa por el sólo hecho de ser colocados en un recipiente de vidrio se constituyen en un sistema material con características definidas y por lo tanto en un problema a ser abordado por la investigación. Del mismo modo los conflictos o dificultades tanto de una comunidad como los propios de la subjetividad se problematizan en la medida en que se los aísla para su observación y análisis. Pero a diferencia del abordaje científico, en el abordaje artístico se ponen en juego áreas vivenciales y de expresión que en ciencia se erigirían como obstáculos a la objetividad que requiere la investigación científica.

Para reflejar estos conflictos, la obra de arte deberá apelar a instancias de traducción: palabras, sonidos, imágenes, movimientos, elementos constructivos que, aislados o integrados, son indispensables en el proceso de transmutación cuasi alquímica que lleva de la identificación del problema a su representación. Una vez establecido el lenguaje elegido como vehículo de esa representación, será menester recurrir a los saberes, procedimientos, técnicas y recursos propios de ese lenguaje y a las estrategias necesarias para la puesta en escena del hecho artístico. Pero arte y comunicación son términos inseparables pues es su valor comunicacional lo que le confiere a la obra de arte un lugar de privilegio en la cultura de los pueblos. De ahí la importancia de completar el circuito de la producción artística con la inserción comunitaria de la obra en un interjuego en el que el estudiante, “sujeto a la necesidad de intercambio con el medio, se proyecta sobre el mismo con una estrategia, una direccionalidad y un hacer que lo definen como sujeto de la acción, como actor, situándolo a partir de estas tareas concretas, en su dimensión histórica, en su cotidianeidad, en su temporalidad” (Ana P: de Quiroga).

La formulación del proyecto de investigación	Los lenguajes estético expresivos como proyectos culturales. Las formas de intervención del arte en el espacio comunitario. Análisis y debate de temas y problemas que la indagación revela como significativos para los estudiantes y la comunidad. La función del arte en el tratamiento de los mismos. La elección de un lenguaje específico para su tratamiento.
La construcción del problema desde un abordaje artístico	Presentación y representación: la traducción a un lenguaje estético expresivo del problema enfocado. Los procesos de sensibilización, exploración y creación en la representación tanto de sentimientos, ideas y experiencias como de la formulación de posibles soluciones al problema detectado. El aprendizaje orientado al uso de materiales, procedimientos, técnicas y recursos propios del lenguaje abordado.

El diseño y la gestión del proyecto	El análisis de los elementos y la estructura que conforman el lenguaje disciplinar adoptado. La discriminación en etapas del proceso de gestión del proyecto. El análisis de la obra en relación a los recursos materiales y simbólicos disponibles. El proceso de transformación del <i>proyecto artístico</i> en <i>bien artístico</i> tomando en cuenta las dimensiones técnicas, económicas y estratégicas que conllevan esta transformación. Roles y saberes asumidos y adjudicados en la organización grupal desde las diferentes funciones y competencias.
La realización del proyecto	La transformación de los propósitos en resultados y la puesta en práctica de las decisiones planificadas. El enfoque interno: la identificación de recursos, dificultades, obstáculos y metas y el desarrollo de pautas para las actividades propuestas. El enfoque externo: el examen del contexto a quien va dirigida la propuesta. La adecuación del proyecto al contexto. Aplicación de criterios técnicos y estéticos en la realización de la obra. Creación, realización e interpretación. La construcción progresiva de autonomía en experiencias de producción artística individual y grupal, toma de decisiones, reflexión, revisión, análisis y crítica en relación a los recursos materiales y simbólicos empleados en la confección de la puesta. La instancia de presentación del hecho artístico ante un público como situación de experiencia.
La inserción comunitaria del proyecto	Formas de inserción del objeto cultural en la comunidad, sus estrategias de producción y el impacto cultural que provoca su difusión. La intervención comunitaria: muralismo, grafitos, esculturas, instalaciones. Arte efímero: performances, acting. El cine y el teatro. Títeres. Murga. La producción audiovisual. Teatro comunitario.

Saberes estructurantes y seminario epistemológico

Eje: La producción artística y sus procesos de adquisición, comprensión y creación en el campo estético - expresivo.

Síntesis: el espacio saberes estructurantes de los lenguajes artísticos y seminario epistemológico propone profundizar en el análisis de los distintos lenguajes, la reflexión de una nueva mecánica de la percepción estética, las diversas experiencias y procedimientos constructivos de la obra artística, los nuevos tipos de relaciones entre el artista y el público, las tecnologías multimediales, la cinematografía, la producción audiovisual y la constitución del arte como lenguaje. Se plantea reflexionar sobre la creación y la reproducción de la cultura en el contexto de los cambios tecnológicos, sociales, económicos y culturales recientes.

Eje I: la reflexión y el análisis sobre los saberes que intervienen en los proyectos de investigación	La retórica de los lenguajes en relación con la expresión y la comunicación de las obras. La formalización de los saberes en diálogo con la producción artística. Los elementos estructurales de una obra, sus códigos, su organización y la apropiación del lenguaje discursivo.
Eje II: La reflexión y el análisis de los procesos de producción estético – expresivos.	La apropiación de los distintos lenguajes aplicada a los modos de producción artísticos. La materialización de las expresiones estéticas desde nuevas técnicas y procedimientos productivos. La obra en diálogo interpretativo con el espectador. La fenomenología de la interpretación.
Eje III: la construcción y visualización de una poética en los lenguajes artísticos	El discurso poético de los lenguajes. La evolución histórica de la sensibilidad estética y los factores culturales actuales. Las analogías de estructura en las formas del arte. La poética contemporánea y las nuevas estructuras artísticas. La obra abierta y la categoría de la apertura. La obra en movimiento

Sonido, imagen y movimiento, en su más amplia acepción, aislados o integrados en una obra, son los elementos constructivos de toda producción estético expresiva.

Estos tres elementos constructivos se interrelacionan y se potencian mutuamente en aquellas puestas a las que caracteriza una multiplicidad de signos como sucede en el cine, el teatro y la producción audiovisual.

Si bien en este tipo de producción y dado su carácter polisémico cada disciplina formaliza de diferente manera su objeto estético, no se trata aquí de una mera yuxtaposición de lenguajes sino de una unidad, resultado de la visualización y construcción de una *poética* que los atraviesa, dándole a esta palabra un significado que trasciende las meras reglas de la construcción poética para convertirse, en las palabras de Paul Valéry, en un 'hacer, un *poiein* que se concluye en una obra, y que se aplica a ese género de obras que se ha dado en llamar obras del espíritu y que a tal fin emplea todos los medios físicos para llegar a un mismo acto'.

IV. Lineamientos de acreditación

Lineamientos de acreditación de 4º año

Música

- Discriminar auditivamente secuencias sonoras y musicales dentro de los parámetros planificados en elementos del lenguaje.
- Discriminar auditivamente relaciones armónicas dentro de los parámetros planificados en elementos del lenguaje.
- Transcribir secuencias sonoras y musicales utilizando la escritura musical convencional, según los parámetros armónicos, melódicos y rítmicos planificados en elementos del lenguaje
- Componer secuencias sonoras y musicales dentro de los parámetros planificados en elementos del lenguaje y materiales, soportes y técnicas.
- Ejecutar instrumentalmente obras populares, concertando grupalmente, ajustándose al tempo, las entradas y cierres, la intensidad y la intención en la comunicación.
- Interpretar instrumentalmente obras populares de distintos géneros y estilos, ajustándose a los parámetros de la concertación, ya sea improvisando o como solista o acompañante en dúos o tríos.
- Producir obras musicales asumiendo distintas funciones en la realización, manifestando criterios técnicos y estéticos planificados en el eje II.
- Producir obras multimediales, integrando el lenguaje musical al plástico y teatral, utilizando como insumos los saberes planificados en Música.

Plástica

- Identificar, relacionar y aplicar los elementos plásticos de la bidimensión y la tridimensión planificados en elementos del lenguaje
- Utilizar y seleccionar materiales, herramientas y procedimientos nuevos y convencionales.
- Reconocer y aplicar distintos métodos de representación en el espacio bidimensional y tridimensional.
- Identificar los distintos componentes de la imagen y analizarlos a partir de lo planificado en elementos del lenguaje.
- Analizar y comprender la influencia de los medios tecnológicos y de comunicación en el campo de la educación plástica y visual actual.
- Realizar producciones plásticas tradicionales y contemporáneas desde la bidimensión y la tridimensión, según lo planificado en el eje II.
- Producir obras en conjunto que impliquen la asunción de los roles del realizador como hacedor, productor y receptor.

Teatro

- Adquirir conocimientos sobre las producciones teatrales en relación a las épocas en que se originaron y a los contextos socioculturales que de forma directa o indirecta determinaron su génesis.
- A partir de ese análisis, relacionar estas producciones con la producción teatral actual.
- Redefinir y situar, en el contexto de los conocimientos adquiridos, el propio discurso artístico.
- Comprender el proceso de la producción teatral como una instancia dinámica de transformación y cambio, tanto en lo que se refiere al artista y al público como a las

sucesivas significaciones que en el transcurso de las representaciones va adquiriendo la obra misma.

- Analizar el impacto de la pieza teatral en el medio social, su significación y trascendencia y el efecto que provoca en un público colocado en la perspectiva de espectador activo.

Lineamientos de acreditación de 5º año

- Adquirir conocimientos y destrezas que permitan transferir los lenguajes estético expresivos a proyectos culturales destinados a insertarse en la comunidad.
- Poder, a través del debate y el intercambio de ideas, analizar y problematizar situaciones tanto de la comunidad como del contexto sociocultural en el cual el estudiante, reconociéndose como sujeto activo, está inserto.
- Una vez identificado el problema, tener la capacidad de enfocar y delimitarlo para su representación.
- Valorar la función del arte en su doble condición: como construcción sintética de una metáfora sobre la realidad a la vez que como agente facilitador de su transformación.
- Adquirir capacidades para la utilización de los diferentes lenguajes estéticos expresivos en la construcción de la obra artística.
- Saber reconocer en los productos de la imaginación, aquellos materiales que aporten datos significativos en la génesis de la obra.
- Aprender a utilizar materiales, procedimientos, técnicas y recursos propios del lenguaje abordado.
- Identificar, sistematizándolos, los pasos necesarios en la elaboración de un proyecto artístico destinado a ser presentado en el contexto comunitario.
- Tomar conciencia de los pasos lógicos que la construcción de todo proyecto requiere al transitar las diversas etapas de su gestión.
- Saber analizar e identificar los recursos tanto materiales como simbólicos disponibles y, a partir de ellos, tener la capacidad de proyectar una realización que se adecue a las posibilidades y limitaciones que se desprenden de ese análisis.
- Tomar conciencia de la transformación que sufre todo proyecto al pasar de la idea a su elaboración, y de ésta a su concreción en una representación.
- Comprometerse con las tareas que vayan surgiendo a lo largo del desarrollo del proyecto, demostrando capacidad para realizar un trabajo en equipo que aúne la creatividad individual con las exigencias y obstáculos que surjan del proyecto grupal.
- Lograr que se internalice un pensamiento positivo y superador frente a los problemas que presenta todo acto de creación, demostrando tolerancia y flexibilidad ante las opiniones de los demás.
- Utilizar un lenguaje conceptual apropiado para describir procesos e ideas.
- Saber adecuar el proyecto al contexto al cual está dirigida la propuesta.
- Ser respetuoso de los roles adjudicados y asumidos en el proceso de elaboración del proyecto.
- Ser capaz de aplicar los criterios técnicos y estéticos adquiridos a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje en la realización de la obra.
- Tomar conciencia de la importancia que tiene la inserción de la obra en la comunidad y ejercitar una seriedad y una responsabilidad, en el sentido etimológico del término, acordes a esa importancia.
- Paralelamente a la construcción de la obra, valorar y ser capaz de asignar significados a otras producciones en relación a las épocas en que se originaron y a los contextos socioculturales que de forma directa o indirecta determinaron su génesis y partiendo de ese análisis, redefinir y situar, basándose en los conocimientos adquiridos, el propio discurso artístico.

V. Bibliografía

- AGUILAR, M. DEL CARMEN. (1991) Folklore para armar. Ediciones Culturales
- ARETZ, I. (1952) El folklore musical argentino. Buenos Aires. Ricordi S. A. Argentinas.
- ARTAUD, Antonin: *El teatro y su doble*, Ed. Edhasa, Barcelona, 1978
- AUTORES VARIOS. "Real Book". Selección de standards de jazz.
- AUTORES VARIOS. "The New Real Book". Selección de standards de jazz.
- BARTHES, R.: '*Elementos de semiología*'
- BASSO, G.: "Nuevas tendencias en acústica musical", en *Revista Arte e Investigación Año IV N°4* Universidad Nacional de La Plata, 2000. pp. 96-100
- BAUDRILLARD, J.: '*La ilustración y la desilusión estéticas*'
- BEHAR, Henry: *Sobre el teatro Dadá y surrealista*, Barral Editores, Barcelona, 1971
- BELINCHE, D.; LARREGLE, M.E.; MARDONES, M.: "Apreciación Musical: hacia una interpretación del lenguaje a partir de la producción" en *Revista Arte e Investigación N° 3* Universidad Nacional de La Plata 1999.
- BENTLEY, E.: *La vida del drama*, Ediciones Paidós, Bs. As., 1982
- BRECHT, Bertolt: *Breviario de estética teatral.*, La Rosa Blindada, Bs. As, 1963
- BRECHT, Bertolt: *Escritos sobre teatro*, Nueva Visión, Bs. As., 1971
- BREYER, Gastón: *El ámbito escénico*, C.E.D.A.L., Bs. As., 1968
- BROOK, Peter: *El espacio vacío. Arte y técnica del teatro*, Ed. Península, Barcelona, 1973
- BROOK, Peter: *Provocaciones*, Ediciones Fausto, Buenos Aires, 1989
- BUSTOS, Dalmiro: *El psicodrama*, aplicaciones, Plus Ultra, Bs. As., 1974
- CARÁMBULA, Rubén. (1952) Negro y tambor. Ed. "Folklórica Americana".
- CARRERE, Alberto, SABORIT, José: *Retórica de la pintura*. Ediciones Cátedra, Madrid 2000.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Criterios Generales para la construcción de la Secundaria de Arte. (Orientada, Especializada y Técnico Artística). Buenos Aires, 2010.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. Documento Base. Versión borrador. Buenos Aires, 2010.
- EHRENZWEIG, Antón: *El orden oculto del arte*, Ed. Labor, Barcelona, 1973
- FISCHER, Ernst: *La necesidad del arte*, Ed. Península, Barcelona, 1973
- FISCHERMAN, Diego (2004) Efecto Beethoven, Complejidad y valor en la música de tradición popular, Paidós, Bs. As.
- FOUCAULT, M.: '*Las palabras y las cosas*'
- GARCÍA CANCLINI, Nestor, "*¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular?*", en *Comunicación y Culturas Populares en Latinoamérica*, México, Gustavo Gili, 1987.
- GOHUIER, Henri: *La obra teatral*, Ed. Eudeba, Bs. As., 1975
- GOMBRICH, E.H.: '*Historia del Arte*'
- GROTOWSKI, Jerzy: *Hacia un teatro pobre*, Ed. Siglo XXI, España, 1970
- GUTIÉRREZ, Francisco: *El lenguaje total*, Ed. Humanitas, Bs. As., 1973
- HAUSER, A.: '*The Social History of Art*', Vintage Books, 1957.
- HINDEMITH, Paul. (1949) Armonía Tradicional. Buenos Aires. Ricordi S. A.
- JANSON, H.W. & ANTHONY F.: *History of Art*, Prentice Hall Inc., N.J., 2004
- KANTOR, Tadeusz: *El teatro de la muerte*, Ed. de la Flor, Bs. As., 1984
- LEUCHTER, Erwin. (1971) Armonía Práctica. Buenos Aires. Ricordi S. A.
- LIVING THEATRE: *Teatro '70*, Centro Dramático de Buenos Aires, Bs. As., 1971
- MADOERY, D.: "El arreglo en la música popular", en *Revista Arte e Investigación Año IV N° 4* Universidad Nacional de La Plata, 2000. pp. 90-95.
- MEYERHOLD, Vsevolod: *Teoría teatral*, Editorial Fundamentos, Madrid, 1986
- MEYERHOLD, Vsevolod: *Textos teóricos*, A.C. Editores, Madrid, 1970
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO. Diseño Curricular para el ciclo básico de la escuela secundaria. Educación Artística. 2008.
- NACHMANOVITCH, Stephen: *Free Play. Improvisation in Life and Art*, Ed. Planeta, 1990

OLIVERAS, Elena: Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI. Editorial Emecé arte, Buenos Aires, 2008

POVEDA, D.: *Creatividad y teatro*, Ed. Marceda, Madrid, 1975

RABELL, Malkah: *Luz y sombra del anti-teatro*, U.N.A.M., México, 1970

READ, Herbert: *Educación por el arte*, Ed. Paidós, Bs. As., 1959

RODARI, G., (1996) *Gramática de la fantasía*, Edit. Colihue, Bs. As.

STANISLAVSKY, Constantin: *El trabajo del actor sobre sí mismo*, Ed. Quetzal, Bs. As., 1977

STANISLAVSKY, Constantin: *Un actor se prepara*, Javier Vergara Editor, Bs. As., 1988

VALENZUELA, José Luis: *Las piedras jugosas*, Instituto Nacional del Teatro, Bs. As., 2004

VATTIMO, G.: *'El fin de la modernidad'*

VEGA, Roberto: *El teatro en la educación*, Ed. Plus Ultra, Bs. As., 1981

ZAMACOIS, Joaquín (1971) *Curso de Formas Musicales*. Barcelona. Editorial Labor.

ZAMACOIS, Joaquín. (1980) *Tratado de Armonía*. Barcelona. Editorial Labor.

“Taller de Alumnos: Espacio de reflexión y construcción de proyectos futuros”

“Así mi querido Alcibíades sigue mis consejos y
obedece al precepto que está
escrito en el frontispicio del templo de Delfos:
Conócete a ti mismo”

Obras completas de Platón.

“No olvides que la realidad es cambiante,
no olvides que lo nuevo puede surgir y
de todos modos, va a surgir”

Edgar Morin.

1. Fundamentación

La escuela recupera el sentido de ser un ámbito de encuentro, que propicia el aprendizaje significativo y la construcción creativa de proyectos de vida. En consecuencia, puede integrar Pasado-Presente y Futuro, al conformar posibles horizontes y probables caminos a seguir; y al convocar a todos los actores de la comunidad educativa en particular, y a la sociedad en general.

El hecho de reconocer y aceptar que la escuela está vinculada con la sociedad en que vivimos, implica relacionar escuela con la Orientación Vocacional⁵.

Existe la necesidad imperiosa de que la *reflexión* sobre la *construcción de proyectos futuros* de alumnos a punto de egresar de la escuela secundaria, se integre al Ciclo Superior Orientado, constituyéndose así en uno de los modos de inclusión social.

La escuela es productora de subjetividad e influye en la construcción de representaciones y de proyectos futuros.

La implementación de un **taller de alumnos** que jerarquice la reflexión y la construcción de proyectos, es primordial para una escuela que prioriza la situación de la permanencia y egreso de los estudiantes.

En el mencionado taller, se incluye a los alumnos como protagonistas de su formación, acompañados por un coordinador especializado; se privilegian todas las dimensiones del aprendizaje: se estimula lo cognitivo y se propician experiencias que exigen poner en relación el intelecto, la emoción y la acción, apuntando a una formación integral del alumno.⁶

⁵ Rascovan, Sergio E. “Orientación Vocacional: una perspectiva crítica”. 1era edición. Paidós. Buenos Aires. 2005.

⁶ Ministerio de Educación-Consejo Provincial de Educación-Provincia de Río Negro. Transformación de la escuela secundaria rionegrina. Diseño Curricular del Ciclo Orientado de los Bachilleratos con Orientación.

El ámbito del espacio curricular facilita la elaboración de obstáculos singulares y colectivos que encierran (...) “procesos de desarrollo de autonomía y de inserción responsable de los jóvenes en las instituciones educativas”⁷

La inclusión del **taller** contribuye a que la escuela asuma una actitud comprometida y activa con la *autorreflexión* sobre los saberes aprendidos y la posibilidad de visualizar un *proyecto de futuro, de estudios y/o trabajo*. Este espacio curricular supone una *intervención pedagógica*, con la particularidad de constituirse en un *espacio subjetivante*. Es decir, con la intención de que el proceso de abordaje de determinados contenidos, implique necesariamente la participación y la elaboración colectivas, y pueda favorecer, así, una creciente *implicación personal*. Se trata de promover un *sujeto activo* en la construcción de una *experiencia escolar singular*

De acuerdo con Rascovan⁸, “Al finalizar la escuela se juega como pocas veces antes en la vida qué hacer. Sin embargo la pregunta de qué hacer en el futuro no surge por primera vez en este momento. Se viene madurando desde hace mucho. Lo propio de esta etapa es que ahora cobra más intensidad. Es un momento de decisión. Todos los jóvenes que finalizan su escolaridad pasan por este momento de decisión, aunque no todos de la misma manera. Cada uno tiene su forma particular de transitarlo.”

El estudiante es quien debe resolver la problemática que implica bosquejar su proyecto personal. La escuela puede acompañar a los jóvenes. No hacer por ellos, sino con ellos. Apostar a un espacio a fin de escuchar la variedad de experiencias, donde esté en juego, no la normativización- es decir, la indicación acerca de lo que cada uno debe hacer-, sino la singularidad de cada uno.

Cabe aclarar que el ámbito del taller es un espacio de reflexión y no un espacio psicoterapéutico. La escuela puede realizar una orientación vocacional diferente a la que se hace en un centro especializado, acompañando desde su condición de escuela y no como si se tratase de un consultorio.

En los últimos años, estimulada por la globalización, la revolución tecnológica y la desocupación, la elección de un trabajo y/o estudio se ha constituido en una de las principales preocupaciones sociales.

(...) “El significado de trabajo es un constructo socio-histórico dinámico que está determinado por los cambios y las experiencias que los sujetos vivencian en el contexto y, por lo tanto, es una representación que los individuos van desarrollando antes y durante el proceso de socialización para y en el trabajo”⁹

⁷ “Juventudes y Adolescencias en la escuela secundaria”. Caracterización del alumno. Urresti, Marcelo en Diseño Curricular Ciclo Básico de la escuela secundaria rionegrina. Ministerio de educación.

⁸ Rascovan, Sergio. “Los Jóvenes y el Futuro. ¿Y después de la escuela...qué?. Programa de Orientación para la transición al mundo adulto”. Editorial Psicoteca. Buenos Aires. Marzo 2000.

⁹ 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.

(...) “Los distintos itinerarios que se van construyendo son las respuestas activas que los jóvenes van estructurando ante un contexto caracterizado por la mutabilidad, lo imprevisible y la falta de parámetros fijos sobre los cuales trazar proyectos”¹⁰

El proceso por el cual se construye la decisión acerca de qué, cómo, cuándo, dónde elegir estudios y/o trabajo se va armando y desarmando a lo largo de la historia personal, fundamentalmente a partir del contacto con personas significativas.

En la actualidad, elegir implica considerar los cambios ocurridos tanto respecto de las posibilidades de estudio, como de los referidos al mundo del trabajo. Constituye un proceso y a la vez una acción. Es un proceso íntimamente vinculado a la historia personal del sujeto, en tanto supone un tiempo en el que se elabora la decisión, influenciada por aspectos conscientes e inconscientes. Elegir es también una acción, ya que implica tomar una decisión en un momento y lugar determinados, puesto que hay una exigencia externa que precipita esta acción y la materializa.

Con la decisión comienza a proyectarse el futuro, dado que la elección articula tres aspectos: *estudio, trabajo y tipo o estilo de vida* que se quiere llevar en la adultez.

La construcción de proyecto futuro involucra, centralmente, los siguientes aspectos: el sujeto que elige, el autoconocimiento, la realidad contextual-mundo del trabajo, el mundo de los estudios superiores, el diseño sobre la continuidad de la trayectoria vital.

Abordar en este espacio curricular “la construcción de proyectos futuros”, implica necesariamente incluir en su diseño la temática referida a la Orientación Vocacional.-Ocupacional.

La Orientación Vocacional Ocupacional se constituye en un espacio privilegiado que brinda al sujeto la posibilidad de interrogarse sobre sí, sobre sus propias potencialidades, sobre la realidad, y sobre cómo ponerse en juego en lo social. La tarea del coordinador consiste en facilitar el despliegue subjetivo que le permita, al sujeto, enfrentar la problemática de elegir.

En este ámbito, es posible discriminar dos niveles o áreas:

- Lo subjetivo: deseos, expectativas e intereses del alumno.
- La información: conocimiento sobre las oportunidades laborales y/o de estudios existentes.

Para poder abordarlas, en cuanto a aspectos personales o subjetivos y en lo referido a cuestiones socio-político-económicas, es necesario recurrir a las perspectivas que proponen disciplinas diversas o diferentes esferas de conocimiento: social, psicológico, educacional, económico, etc.

“La palabra vocación desde su etimología abre a dos acepciones posibles: un llamado que se hace desde el exterior, desde afuera del sujeto y otro llamado interno, como una voz interior que impulsa al sujeto hacia determinados lugares, actividades, ocupaciones. La vocación se construye a lo largo de la vida. Y esa construcción tiene que ver con

¹⁰ Aisenson, D. Y Colb “Las transiciones y los proyectos de los jóvenes construyendo trayectorias educacionales y de trabajo”. en “Creando proyectos en tiempos de incertidumbre. Desarrollos teóricos y técnicos en orientación vocacional ocupacional”. Elizalde. J.H. Rodriguez.A.M. y comp. Editorial. Psicolibros. 2002.

determinadas inclinaciones y potencialidades de la persona; con el conjunto de experiencia que va desarrollando en su vida social”.¹¹

La vocación más que revelación, es búsqueda; es un ser siendo. Como proceso de creación, supone elección; existe y todos pueden tenerla. Es un entramado complejo entre los deseos conscientes e inconscientes del sujeto, por un lado, y las posibilidades de “ocupar” un lugar en el mundo sociocultural, por otro. Es un llamado a hacer una actividad, tarea, ocupación que sea gozosa para el sujeto que la realiza. Dicha actividad u ocupación, sin embargo, siempre está atravesada por el conflicto, aspecto inherente a la constitución subjetiva.

Las carreras u ocupaciones constituyen el qué de la elección. Por ello, pueden ser consideradas como el objeto hacia el que se dirige el sujeto, tanto en el presente como en el futuro; por esto mismo es que la elección vocacional supone *conflicto*. Consecuentemente, existirán formas y estilos singulares de encararlo y resolverlo.

Elegir requiere compromiso. Cuando hay deseo por algo, se hace más fácil tolerar el dejar afuera lo no elegido, y cuando se produce, conlleva entusiasmo, alegría, pasión. El sujeto pasa a adoptar una posición activa y se transforma en protagonista de su propio hacer.

Como ser constructor de su propio proyecto lo llena tanto de alegrías como de angustias, “La pregunta a contestar ahora que los jóvenes están terminando la escuela no es qué harán el resto de sus vidas, sino qué tendrían ganas de hacer en la vida y por dónde quieren empezar”¹².

Respecto al **Marco Conceptual** de la Orientación, hay que tener en cuenta que los cambios producidos en la realidad socioeconómica en el ámbito mundial en los modos de vinculación-social, enfrentan a los orientadores a un replanteo constante de su práctica y del marco epistemológico que la sostiene.

Para el taller de alumnos se ha decidido adherir a un **Marco Teórico** fundado dentro de las disciplinas “*Psicología*”, “*Pedagogía*” y “*Sociología*”. Integrando aportes del *Psicoanálisis* y de la *Psicología Social*. Un Marco Teórico que se inscribe en el **Paradigma de la Complejidad**¹³

En relación con la concepción epistemológica que sustenta la propuesta curricular del taller de alumnos, Sergio Rascovan ¹⁴ expresa que en el campo de lo vocacional pueden distinguirse las siguientes dimensiones: el **sujeto que elige** -dimensión subjetiva-, y los

¹¹ Rascovan, S. “Los Jóvenes y el futuro...” Obs.Cit.

¹² Rascovan, S. “Los Jóvenes y el futuro...” Ob. Cit.

¹³ “El paradigma de complejidad provendrá del conjunto de nuevos conceptos, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos y de nuevas reflexiones que van a conectarse y reunirse (...) los principios del pensamiento complejo, entonces, serán necesariamente los principios de distinción, conjunción e implicación(...)Vamos a reunir LO Uno y lo Múltiple, los uniremos, pero lo Uno no se disolverá en lo múltiple y lo Múltiple será, así mismo, parte de lo Uno. El principio de la complejidad, de alguna manera se fundará sobre la predominancia de la conjunción compleja. Pero, también allí, creo que es una tarea cultural, histórica, profunda y múltiple (...) si tenemos sentido de la complejidad tenemos sentido de la solidaridad más aún, tenemos sentido del carácter multidimensional de toda realidad (...) la conciencia de la multidimensionalidad nos lleva a la idea de que toda visión unidimensional, toda visión especializada, parcial, es pobre. Es necesario que sea religada a otras dimensiones; de allí la creencia de que podemos identificar la complejidad con la completud (...) pero, en otro sentido, la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad” Edgar Morin *Introducción al pensamiento complejo. Parte 3. Editorial Gedisa. Barcelona.2007.*

¹⁴ Rascovan, Sergio. “Orientación Vocacional: una perspectiva crítica”. 1era edición. Buenos Aires. Paidós. 2005.

objetos a elegir y el contexto en el que dicha relación se produce -dimensión social-. Intervenir desde un **paradigma** de la **complejidad** sobre los problemas vocacionales, implica no reducirlos a sólo una de sus dimensiones; para ello se hace necesario pensar con criterio transdisciplinario. Es decir, ninguna disciplina por sí sola podrá abarcar la complejidad del campo.

Dicha intervención debe ser **psicológica y pedagógica**. La primera se centra en el sujeto que elige, y por ello, en el proceso de acompañamiento, prioriza los aportes realizados desde el psicoanálisis, la psicología social y la psicología general. Este proceso implica crear las condiciones para que el joven sea escuchado en su singularidad, pueda encontrarse consigo mismo, con su historia personal y colectiva, con su particular ubicación familiar, con sus deseos, con sus limitaciones y sus recursos personales y materiales.

La indagación sobre los aspectos personales está centrada en la exploración de las identificaciones, en la elaboración de los conflictos que obstaculizan la toma de decisión, y en el análisis de la forma particular que el alumno tiene de “ver” o pensar la realidad social y cultural.

La **intervención pedagógica** es aquella que, respetando la complejidad del campo en sus dimensiones subjetiva y social, se centra fundamentalmente en el conocimiento crítico-valorativo de los objetos y la problematización sobre el contexto.

Intervenir pedagógicamente quiere decir promover procesos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la comprensión de la nueva realidad social. Los profundos cambios tecnológicos y económicos han obligado a cada país a repensar ideas políticas y sociales sostenidas desde hace muchos años. Asimismo, los ha llevado a analizar los efectos de la metamorfosis de la cuestión social¹⁵ (Castel, 1997), cuyo epicentro se encuentra en el mundo del trabajo y en los procesos de exclusión social y crecimiento de la pobreza.

Estas grandes y profundas transformaciones introducen también cambios estructurales en la vida de los sujetos; quienes, sumergidos en la incertidumbre y en la inseguridad, sufren “**transformaciones en su subjetividad**”. Transformaciones que están vinculadas con el “cómo” eligen los jóvenes, puesto que ellos se encuentran obviamente inmersos en esta *cultura de la posmodernidad*, caracterizada por el consumismo, la inmediatez, el hedonismo, la apatía y el facilismo, entre otros.

En forma exhaustiva, Claudia Messing¹⁶ postula la existencia de estas otras cualidades en los jóvenes que experimentan estas “transformaciones de la subjetividad”: la insatisfacción, la desconexión emocional de sí mismo, del mundo externo, y la dificultad por interesarse y comprometerse. Observa, además, falta de esperanza, retroceso en los afectos significativos, exacerbación individualista, estados depresivos y fuertes sensaciones de insatisfacción y vacío, contrarrestados con la necesidad de experiencias fuertes, activas o violentas.

Ana María Fernández¹⁷ insiste en evitar todo psicologismo en el análisis de la subjetividad. Reconoce el valor del psicoanálisis desde lo disciplinario, pero sostiene la necesidad de efectuar un abordaje de la subjetividad desde la **complejidad** y, por lo tanto, con un criterio **transdisciplinario**.

¹⁵ Castel, R. “La Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado”.

¹⁶ Messing, C. “Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares”. Primera edición. Buenos Aires. Edit. Noveduc. 2007.

¹⁷ Fernández, A.M. “Las lógicas colectivas, imaginarios, cuerpos y multiplicidades”. Buenos Aires. Editorial. Biblos. 2007.

Al pensar la subjetividad, inevitablemente surgen los cruces, las intersecciones, las articulaciones entre dimensiones diversas: psíquicas, biológicas, sociales, culturales, ambientales, políticas. En una propuesta de no invisibilizar los diferentes registros que intervienen en la producción de subjetividad, es esencial visualizar la complejidad de las singularidades históricas reales (forma social, propiedad, rasgo de la cultura, etc.). Esto permite al alumno, dentro de la experiencia escolar, generar mecanismos de *autocrítica* y de *autonomía*.

El concepto de subjetividad permite integrar lo único y lo diferente, la estructura y el acontecimiento, lo individual y lo social, lo público y lo privado. Por ello, se prefiere hablar de subjetividad antes que de identidad.¹⁸

Las subjetividades enriquecen cada matriz disciplinaria ya que posibilitan la construcción de puentes conceptuales, de comunicación, de formas de trabajo, de metodologías, de técnicas y estilos. Es decir, la construcción de un *saber*, de un *saber hacer* y de un *saber ser*.

(...) “Los avances del conocimiento en las Ciencias Sociales en general, particularmente de la sociología crítica, la psicología dinámica y las teorías cognitivas, permiten un mejor esclarecimiento y facilitan una “lectura” profunda de la realidad (...) la praxis orientadora se ocupará de acompañar al joven en la construcción de alternativas, en las trayectorias posibles de su desarrollo vital”.¹⁹

La representación de todas las actividades que el hombre desarrolla para vivir también involucra problemas, experiencia, conocimientos y saberes para el hacer. Se trabaja con eficiencia, eficacia, exigencia, pero asimismo se siente placer, gusto y satisfacción por la tarea desempeñada.

Las *profesiones* comprenderían, de este modo, un conjunto de saberes explícitos que corresponden a modelos y teorías constituyentes de diversas disciplinas científicas.

Las *incumbencias* certifican y habilitan un conocimiento formal y una función u ocupación laboral definida; determinan, además, la existencia de una jurisdicción propia. El *ejercicio laboral* implica un “hacer” competente de un conjunto de tareas y actividades educativas y profesionales. Las profesiones y las competencias son construcciones sociales. Dotan al profesional de un campo conceptual determinado, proveen los datos y las formas de indagación, y posibilitan desplegar diversas estrategias para abordar las problemáticas y poner en acción habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes, imprimiendo una identidad profesional.

La mirada y el análisis realizado sobre la información respecto del trabajo, influirá en el “modo” en que se plantee la “entrada” al mundo laboral futuro.

¿Cómo se traduce entonces la vinculación entre la profesión y las características de su trabajo, con la posibilidad de avizorar horizontes profesionales no visibles? ¿Cómo superar una mirada restringida de las incumbencias de títulos, perfiles ocupacionales y campos laborales, dentro del entramado de este escenario de complejidad?

Respecto de su labor con jóvenes que finalizan la escuela secundaria, numerosos especialistas, algunos desde diferentes marcos teóricos (v.gr., D. Aisenson, M. E. Jozami,

¹⁸ Cibeira, A.S. “Definiciones e incertidumbre. Los jóvenes en tiempos de múltiples transformaciones” Cap.Nº1 en “Jóvenes, crisis y saberes: orientación vocacional ocupacional en la escuela, la universidad y el hospital” Cibeira, A.S y Barberis, M.(Coords).Buenos Aires. Noveduc. 2009.

¹⁹ Romero González. H.G. “Problemáticas y alternativas en orientación vocacional en Juventud, educación y trabajo. Obs.cit.

A.Gullco, J.H. Elizalde, A. M. Rodriguez, R. Bohoslabsky, A. S. Cibeira, C. Messing, S. Veinsten, entre otros), coinciden en las siguientes conceptualizaciones en lo referente al trabajo grupal, a las que se adhiere:

- El grupo es entendido como *trama* de intercambio significativo, no como escenografía de trabajo individual.
- El grupo está pensado como un *nudo*, del cual cada uno de los integrantes es una parte ineludible.
- Este espacio se plantea como un espacio posible de *sostén* de las diferencias, como lugar de encuentro y de respeto a la diversidad.
- El coordinador del taller utiliza como principal herramienta la *escucha* y registros escritos del acontecer grupal e *interrogantes* que son utilizados como disparadores para la reflexión.
- El estudiante espera que el *saber del otro* –coordinador- pueda aliviarle la ansiedad que produce la angustia de elegir y la construcción de un proyecto futuro.
- La posición del coordinador del taller es *neutral*: supone un esfuerzo constante de no caer en la tentación de elegir por el otro y mantener a raya los ideales, valores y deseos de sí mismo.
- Mientras el alumno alimenta la expectativa de que el coordinador resuelva su conflicto diciendo a partir de sus observaciones qué debe elegir, el profesional aspira a que éste elija con *autonomía*.
- El *saber* que el *alumno* le adjudica al coordinador es una ilusión “necesaria” para desplegar sus fantasías, aspiraciones y anhelos asociados con el futuro.
- Para que se pueda trabajar en estos espacios, debe construirse entre el profesional y los alumnos, una trama sostenida en la **confianza** depositada en el saber del coordinador, que no dirige, no aconseja, no orienta; sino estimula el despliegue ayudado por las diferentes técnicas o disparadores.
- El coordinador del taller desalentará la expectativa de alcanzar la absoluta certidumbre sobre “todo” lo que hay que conocer para elegir y facilitará la posibilidad de que el sujeto advierta que tomar una decisión no puede ser una operación con pretensiones de exactitud.

En el **taller** se busca identificar y , si es posible, distinguir los problemas significativos para los jóvenes, transformando los *dilemas en problemas*.

Al reunirlos con el propósito de reflexionar sobre sí mismos, sobre su realidad y para generar nuevos conocimientos, se procura rescatar el saber del sentido común de los jóvenes, su singularidad, los saberes aprendidos en la historia escolar. De este modo, se podrán llevar a cabo nuevas comprensiones más globales y complejas.

Se tratará de habitar con los jóvenes un espacio y un tiempo de encuentro fértil, donde se articulen tres procesos que se consideran fundamentales: **reflexión, confrontación y creación**. Reflexión sobre los aspectos intra e intersubjetivos implicados en la elección. Confrontación de puntos de vista; de fantasía y realidad. Creación que articule deseos, posibilidades y limitaciones en un proyecto auténtico y viable.

En la dinámica grupal se articulan el *pensar, el sentir y el actuar*. El instrumento de trabajo es el *grupo de pares* y la tarea es investigar, es producir conocimiento desde el marco de referencia de cada uno de los integrantes.

Es imprescindible resaltar que cada realidad exige el diseño de una intervención específica por parte del coordinador.

Para Pichón Riviere, a través de su actividad, los seres humanos entran en determinadas relaciones entre sí y con las cosas, más allá de la mera vinculación técnica con la tarea a realizar. Este complejo de elementos subjetivos y de relación constituye el más específico factor humano de la actividad misma.

Los alumnos integrantes-participantes del taller son sujetos en pleno proceso de transición, un proceso que implica duelos, crisis, vulnerabilidad narcisista, pasaje de la dependencia a la independencia, de la endogamia familiar a la exogamia, búsqueda de nuevos modelos, etc. Atravesar este proceso exige un importante trabajo psíquico que tiene que conjugar demandas del mundo interno y externo.

(...)“Este sujeto se configura en una situación de crisis y conflicto generalizada en toda América Latina, que sucintamente podríamos describir anclada en políticas neoliberales integrales, que generan procesos de pauperización extrema, exclusión social, deterioro económico, concentración de la riqueza, incertidumbre, fuga del futuro, ampliación de la brecha entre pobres y ricos, fragmentación creciente y desvinculación. Las adolescencias y juventudes se construyen y son construidas en estos mismos procesos. Pese a las diferencias de los espacios de referencias y de adscripciones identitarias de los jóvenes, podemos rastrear algunas expresiones comunes.

Los integrantes del taller constituyen un segmento social que, por su edad y etapa vital, idealiza y busca cambiar las cosas. Las acciones de los jóvenes no están enteramente determinadas desde afuera, sino que dependen de la capacidad de imaginar futuros diferentes y mejores que el presente. No están en tránsito hacia un futuro más o menos predecible o impredecible, y es intención de este espacio avanzar en procesos de desarrollo de autonomía y de inserción responsable de los jóvenes, en las instituciones educativas”.²⁰

Por lo general, los alumnos no perciben el sentido profundo que tiene el estudio secundario: para ellos es algo que deben concluir cuanto antes, puesto que no lo vinculan con la preparación para los estudios superiores o para conseguir un trabajo que reditúe económicamente.

“Los adolescentes necesitan propuestas que incorporen el ejercicio de la palabra plena como condición para desarrollarse y devenir un sujeto responsable de sí y de sus actos ante los demás, de instituciones educativas que los incluyan y reconozcan como sujetos capaces de incorporarse activamente con su historia a la investigación, al análisis y evaluación de sus propios procesos de aprendizajes”.²¹

En la consolidación de su singularidad, los jóvenes deben realizar elecciones orientadas hacia el estudio y /o trabajo y responder a la pregunta *¿Qué vas a hacer de tu vida?* Frente a la pregunta instalada en la vida colectiva, desde el espacio del taller, se busca promover su transformación en una pregunta singular.

“Una escuela que incluya y reconozca a los sujetos de modo que la soledad se transforme en tiempo compartido de encuentro con sí mismo y de allí salir al encuentro de los otros, para que el aislamiento ceda el paso al reconocimiento y a relaciones profundamente significativas, para que la frustración no se establezca como condición permanente, sólo como momentos puntuales de todo proceso vital, creador, potente”.²²

Las diferentes crisis sobrevenidas en la historia reciente han dejado significativas huellas y profundos cambios en las distintas esferas de la vida singular y colectiva de todos los sujetos que han debido afrontarlas, afectando tanto sus condiciones de vida, como alterando, disruptivamente, los terrenos políticos, económico, cultural, social y desiderativo. Acentuando, en sociedades como la nuestra, una mayor polarización social y enormes desigualdades que operan a modo de obstáculo para pensar la posibilidad de construir

²⁰ Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina.

²¹ Doltó, F y Doltó.C “Palabras para adolescentes”. Atlántida. Buenos Aires. 1996 en Diseño Curricular Ciclo Básico para la Escuela Secundaria Rionegrina.

²² Obs.Cit.2. Diseño Curricular.

horizontes de expectativas, y poniendo en evidencia las crisis de las metáforas -durante todo el siglo XX- acerca de un desarrollo progresivo en un mundo controlable, predecible y transparente.²³

En nuestras sociedades tecnológicas y globalizadas, desiguales y excluyentes, cada vez resulta más difícil abrir nuevos surcos, nuevos recorridos. Sin embargo, allí está la clave del proceso de construcción subjetiva, gracias al plus que los sujetos, grupos y comunidades, pueden darse creativamente, para buscar en sus vidas otros horizontes que los socialmente instituidos.

En estos tiempos de incertidumbres, de desigualdades y exclusión, la escuela es un punto de referencia que apuntala y sostiene la posibilidad de definir creativamente proyectos futuros.

La educación y el tránsito por los ciclos de escolaridad posibilitan una apuesta al futuro, una apuesta de un destino mejor. Y en esa apuesta, finalizar los estudios secundarios representa iniciar nuevos itinerarios y visualizar trayectos de vida.

Frente al declive de las instituciones en estos tiempos de fragmentación, mucho depende de los espacios de inscripción que se abran, como el “Taller de alumnos”. Espacios donde la situación en la que habitan los jóvenes devenga en experiencia de construcción subjetiva. Habilitar la búsqueda de un proyecto posible constituye un gesto que rehabilita la dimensión del porvenir.

Se apuesta a que el estudiante pueda indagar en lo que no sabe, buscar en su propia historia y en sus propias ficciones, y, a partir de allí, adueñarse de las representaciones y creencias que lo motivan a participar en el taller.

Recuperar la historia personal es hacer una reconstrucción de lo vivido; y, en ese proceso, rescatar aquello relacionado con lo aprendido, con otros saberes. Es decir, lo hecho hasta el momento: los saberes disciplinares aprendidos, las actividades, los proyectos, las ilusiones y también las fantasías. Todo ello será resignificado en este espacio curricular y así se vivenciará la posibilidad de decisiones futuras.

A lo largo del trayecto por el taller, se emplean diferentes recursos que colaboran para que el estudiante se conecte con su problemática y pueda hablar.

El coordinador interviene y mientras responde, se propone abrir nuevas preguntas que ayuden a reubicar el punto de búsqueda del sujeto.

Invita a que el estudiante se lance a la aventura del proceso de elegir, aceptando el riesgo que implica quedar expuesto a su propio “no saber”, a la inexistencia de una verdad absoluta sobre lo vocacional, a la renuncia de las certezas sobre alguna elección correcta.

No hay una verdad que el sujeto deba develar, sino un saber a construir a partir de su particular mirada, de sus experiencias previas, de sus conocimientos, de sus fantasías.

El taller propicia que los integrantes se conecten con las problemáticas, interroguen sobre las diferentes actividades que componen la oferta educativa-laboral y sobre qué “haceres”, en general, hay en nuestra sociedad.

El espacio curricular corresponde a un espacio-tiempo cuya identidad de “taller” le otorga un status diferenciado de otros talleres a partir de la concepción de “reflexión” y “construcción”.

²³ Enrique, S.J. “Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras. Capítulo 1 en “Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados: proyectos, expectativas y obstáculos”. Sergio Rascovan compilador. Primera Edición. Noveduc. Buenos Aires. 2010.

Para concluir, es pertinente transcribir la descripción que, respecto del “taller de alumnos en quinto año”, se realiza en el diseño curricular del ciclo orientado de los bachilleratos con orientación –transformación de la escuela secundaria rionegrina: “...se piensa como espacio de autorreflexión pedagógica en los cuales los estudiantes puedan analizar y trabajar su implicación en los procesos escolares y los modos de ser sujetos en situación de aprendizaje. Construirse como sujeto en el mundo conlleva necesariamente conceptualizar la práctica, investigar para problematizar las matrices de aprendizaje, las formas de lo grupal en el grupo de aprendizaje al cual pertenecen y preparar su proyecto personal futuro.

En este sentido, es nodal hacer visible lo diferente en las formas colaborativas o competitivas de organización de la tarea y sus efectos, de roles que se adjudican y asumen en esa tarea, del diálogo entre las diferencias. Supone trabajar el conflicto para producir un saber, construido en el diálogo intersubjetivo, facilitador de la convivencia escolar. Abrir un espacio a la escucha atenta del otro, que coadyuve a la simbolización de los miedos y resistencias como también a la palabra responsable y pertinente: si bien ésta tarea es parte de la reflexión necesaria a todos los espacios curriculares, en este tipo de talleres es contenido y continente.

Por otro lado, es importante que este proceso facilite el reconocimiento de las distintas oportunidades para escribir e inscribir el trayecto vital en los distintos mundos posibles que se abren al momento de egresar de la Escuela Secundaria. Conocer las distintas posibilidades que se despliegan en el mundo del trabajo, los estudios y proyectos. Como parte de este proceso, los estudiantes podrán analizar encrucijadas y circunstancias, profundizar búsquedas y realizar las aproximaciones personales que consideren congruentes con sus deseos y expectativas, para que el dilema que generalmente se produce en los sujetos cuando un ciclo termina advenga en proyecto.

La coordinación de estos talleres es fundamental como sostén de encuadre que respalde la circulación de la palabra plena-que se conjuga siempre atravesada por la subjetividad-, para que el grupo pueda realizar su tarea y para que cada integrante realice la suya como parte del mismo proceso...”²⁴

2. Encuadre Didáctico

Para que pueda enriquecerse en un *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.

²⁴ Transformación de la escuela secundaria rionegrina Diseño Curricular del Ciclo Orientado de los Bachilleratos con Orientación.

“El “aprender a aprender” debe ser un horizonte de referencia del trabajo didáctico y pedagógico del profesor. El constructivismo considera al alumno como centro de la enseñanza-aprendizaje, pero, en el ámbito del taller de alumnos se resalta que el hecho de que el alumno sea el centro de aprendizaje no implica que sea el “único” actor del proceso educativo: ello llevaría a desdibujar el rol del coordinador y la relación dialéctica del enseñar y el aprender.

“...Enseñar y aprender se dan dentro de un mismo marco de trabajo, configurando una situación en la que para entender las condiciones de operatividad de uno hay que hacer referencia al otro. Para entender lo que es enseñar, hay que hacer referencia al aprender y viceversa. El docente tradicional, al transmitir información lo hace de manera unidireccional: en la didáctica operativa la posibilidad de efectivizar el acto de enseñar sólo se da cuando se conocen las condiciones del aprender. Es una relación funcional, la relación se va organizando y modificando en el trabajo concreto, con los ajustes mutuos, por la complementariedad de roles que es la antinomia de la suplementariedad. Complementariedad: realizar junto con, suplementariedad: realizar en lugar del otro.”²⁵

La del taller es una didáctica instrumental, interdisciplinaria, heterogénea, de emergentes, convergente y divergente, de grupo multidireccional y multiespacial, dialéctica, progresiva y regresiva, analítico-sintética, dramática, de retroalimentación de núcleo básico y problemática.

Los alumnos portan con una trayectoria de aprendizajes, trayectoria en la cual se ha ido construyendo un “modelo interno o matriz de encuentro con lo real”. Historia en la que se ha ido “aprendiendo a aprender”. Un “aprender a aprender” como forma de constituirse como sujeto de conocimiento. Importa lo que se aprende y cómo se aprende.

El instrumento de trabajo en el que se apoya el dispositivo taller de reflexión es el grupo de pares, ámbito natural del adolescente, que, a partir de una coordinación especializada, permite compartir vivencias, experiencias, plantear problemas y soluciones alternativas, observar igualdades y diferencias, descubrir a otros, comunicarse y generar conocimientos sobre sí mismo, el mundo del trabajo y la sociedad.

Permite al alumno/sujeto adquirir la capacidad de transformar situaciones llamadas “dilemáticas” en “problemáticas”, y superar las resistencias al cambio; es decir, permite resolver situaciones problemáticas nuevas del presente y del futuro.

Las situaciones dilemáticas llevan a la paralización y al empobrecimiento de la producción. Ellas aparecen como resistencia al cambio y donde cada uno siente que posee la verdad, sin poder resolver el estereotipo. La intervención del coordinador es la que facilitará el pasaje del dilema al problema.

“...Un proceso es una secuencia de hechos, de acontecimientos donde hay: a) Una sucesión de contenidos, de experiencias, de situaciones. b) Una relación causal múltiple entre cada una de éstas, a veces observable como encadenamiento reconstruible secuencial, con relaciones de antecedente-consecuente. De causalidad no lineal sino pluricausal...”²⁶. Lo que sucede en el grupo se integra progresiva y multidimensionalmente (lo interno-externo-individuo-grupo-institución), vinculado con los espacios y tiempos del aprender

²⁵ Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal. Reproduc. De “Temas de Psicología Social”- N°extraordinario. Ediciones 5.

²⁶ Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal Ob. Cit.

Desde la concepción didáctica operativa que se desprende de la teoría y de las ideas o principios pedagógicos elaborados por Enrique Pichón Riviere, se propicia un encuadre grupal que favorezca el aprendizaje significativo respecto a la construcción de "proyecto futuro" en el siglo XXI, siglo caracterizado por el predominio de una realidad compleja. La metodología de esta didáctica posibilita desarrollar habilidades así como modificar actitudes.*

La didáctica como estrategia centrada en la resolución y remoción del obstáculo para el aprendizaje permite al estudiante adaptarse activamente a situaciones nuevas, y elaborar la resistencia al cambio y las defensas para una lectura de la realidad.

La Complejidad necesita una estrategia. Pero la estrategia se impone siempre que sobreviene lo inesperado o lo incierto, es decir, cuando aparece un problema importante. (...) "El pensamiento complejo no resuelve, en sí mismo, los problemas, pero constituye una ayuda para la estrategia que puede resolverlos".²⁷

La interdisciplinariedad como principio didáctico potencia el aprendizaje y permite la complementariedad disciplinar, conceptual y metodológica.

La reflexión implica una crítica (análisis-síntesis) de las contradicciones que se presentan, en las condiciones de la tarea y en la forma como se da el proceso.

Respecto del encuadre, implica una experiencia vital para los estudiantes, de quienes se requiere que lo acepten formalmente; como también los propósitos; conocimientos, actitudes y aptitudes requeridas para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, logran afiliarse a la experiencia.

El coordinador del taller formula señalamientos, interpretaciones sobre los obstáculos que emergen, enriqueciéndolos con información teórica. Indica tareas, ayuda a realizarlas y recibe sugerencias. Cuida que no se refuercen los mecanismos de dependencia en la clase, indica fuentes de información y bibliografía tentativa. Regula y potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje, ajustando, con sus mensajes y metamensajes, la productividad en relación con los montos de ansiedad, a fin de que ella sea un incentivo en la tarea y no un factor de paralización.

El taller les ofrece a los alumnos de quinto año una experiencia vital, cuyo encuadre y aceptación propicia las condiciones para una afiliación a la experiencia particular de enseñanza-aprendizaje. Caracterizado como "apropiación instrumental de la realidad para transformarla", el aprendizaje es función esencial constitutiva de la subjetividad.

Encuadre como constantes que se mantienen fijas para posibilitar los cambios y movimientos que se irán dando durante el proceso. Estas constantes o encuadre posibilitan lo que no es repetible, el proceso de producción de creación grupal e individual.

En la experiencia áulica se *reactualizan* las condiciones de creación del encuadre, se reinventa la estrategia del propósito. En cada uno de los encuentros es necesario trabajar los *emergentes*, lo cual incluye lo pensado, lo sentido, lo hecho. Significa retomar las dificultades y los logros, recuperar lo que se produce, interconectándolo.

Condiciones espaciales y temporales del encuadre: El espacio se organiza en un aula con capacidad para todos los participantes. Para un primer momento de trabajo (15 minutos), la distribución de las sillas es la tradicional. Para el segundo momento (50 minutos), las sillas se agrupan en pequeños círculos de cinco aproximadamente, en diversos espacios dentro del aula. Al tener este momento una instancia de producción individual y otra en pequeños grupos, se prevén 20 minutos para la primera y 30 minutos para la segunda. Para el tercer

²⁷ Morin, E. "Introducción al Pensamiento Complejo" Ob.Cit.

momento (40 minutos), las sillas se giran, a fin de constituir un círculo grande. El tiempo de trabajo es de tres horas por semana, conforme con el diseño curricular de la escuela de la transformación.

2.1. Propósitos

“Los propósitos permiten tomar decisiones respecto a los contenidos y experiencias de aprendizaje. Constituyen el Qué, Cómo y Para qué del enseñar. Expresan un posicionamiento e intencionalidad de la tarea. Se los considera principios orientadores amplios y flexibles. El docente a cargo, en un marco integrador e interdisciplinar y centrado en el estudiante como sujeto protagonista del aprendizaje, podrá darle a través de estos propósitos, dirección y sentido al proceso educativo. Lleva implícita una postura y una intencionalidad que involucran y comprometen profundamente al docente en el proceso formativo”²⁸

Propósitos del Taller

-Privilegiar todas las dimensiones del aprendizaje, poniendo en relación el ámbito intelectual, emocional y el de la acción, participando en forma cooperativa y solidaria, con responsabilidad y compromiso; comprendiendo las necesidades del grupo y tomando decisiones en conjunto. Este propósito apunta a la construcción de una ciudadanía activa y plena, de un nuevo orden socio-ambiental y al protagonismo comunitario.

-Promover “aprendizajes significativos” de modo racional-afectivo (creativamente). Es decir, lograr nuevos enlaces y estimular el pasaje de lo vivencial y afectivo a lo conceptual y teórico, a fin de reconocer que la complejidad del mundo requiere de una forma de pensarlo y de operar en él.

-Promover la sensación de confianza y permiso entre los estudiantes para poder intercambiar opiniones y vivencias sobre las expectativas futuras de cada uno, tranquilizando a quienes viven con mucha ansiedad este momento, y desafiando a quienes se escudan en una conducta apática y supuestamente desinteresada.

-Estimular la creatividad y la simbolización mediante la reflexión, el intercambio de opiniones y la indagación. Permitir y permitirse la posibilidad de desear, con el fin de superar los obstáculos y conflictos que implica la elección futura de estudios y/o trabajo.

-Permitir el desarrollo de la “competencia cultural” para la incorporación al mercado de trabajo, la prosecución de estudios, el desarrollo del pensamiento crítico y el análisis social.

- Propiciar un espacio para la reflexión e intercambio de opiniones con sus compañeros y el coordinador del taller, sobre la finalización de la escuela media, sus ideales y modelos, sus intereses, temores y expectativas, integrando las necesidades, miedos, valores, potencialidades, modelos familiares y culturales. A partir de esos datos, reflexionar acerca de qué tendrían ganas de hacer en el futuro y por dónde querrían comenzar.

-Brindar un ámbito reflexivo en el que se respete el miedo a la equivocación, los tiempos singulares/subjetivos, la valorización del sentido común y los estilos personales, con intención de facilitar, durante el tránsito por el taller, la construcción del proyecto propio.

²⁸ Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro

-Acompañar al tallerista a elegir, privilegiando su condición de sujeto lanzado al intento de descubrir “una verdad” sobre sí mismo y sobre sus relaciones con otros y las cosas, con el propósito de diseñar la trayectoria a seguir, en la que se incluye la elección de estudios y/o trabajo.

-Ayudar a los jóvenes a identificar sus necesidades; ampliar sus conocimientos del mundo del trabajo y/o estudios superiores y las diferentes posibilidades; aprender a tomar decisiones y a responsabilizarse por ellas, reconociendo las diferentes dimensiones subjetivas y socio-contextuales que influyen en la elección-decisión, a fin de que se revalorice como sujeto protagonista del pasado-presente y futuro.

-Promover la vinculación con la tarea con entusiasmo, alegría y pasión. Dicha vinculación requiere, por un lado, involucrarse desde el compromiso y, por otro, enfrentarse con el conflicto, en tanto aspecto inherente a la constitución subjetiva.

Respecto al conflicto, existirán formas y estilos singulares de encararlo y resolverlo, de modo que el sujeto pueda adoptar una posición activa y transformarse en protagonista de su propio hacer.

-Realizar acciones para entender la problemática del aprendizaje y de lo vocacional en un marco interdisciplinario, desde un contexto de la complejidad.

-Lograr una integración de campos de conocimiento; un encuentro crítico y fecundo entre los saberes, las distintas perspectivas y problemáticas, vinculándolos a la experiencia cotidiana e invitando a imaginar horizontes posibles.

-Valorizar el “sentido” de lo aprendido en el devenir histórico y, fundamentalmente, resignificar los saberes que fueron construidos en otros espacios curriculares, con el fin de promover la autorreflexión pedagógica.

-Acompañar a los jóvenes a resolver la problemática de la elección vocacional, para bosquejar su propuesta de trayectoria personal futura, apostando a una escucha especializada-respetuosa, neutral, atenta a los emergentes, corrida de estereotipos y valorizaciones respecto de las experiencias que involucran la singularidad de cada uno.

-Recuperar la autobiografía y reconstruir lo vivido para priorizar aquello relacionado con lo vocacional; es decir, lo hecho hasta el momento, los intereses, las actividades, los estudios, los proyectos, las ilusiones y también las fantasías, con el fin de facilitar la construcción de proyecto futuro, más específicamente lo vinculado a una de sus dimensiones, la dimensión subjetiva.

-Posibilitar el diseño de estrategias y proyectos personales, con el fin de afianzar una de sus dimensiones-dimensión sociocultural- y de comprender el sentido ético y solidario de las prácticas profesionales-ocupacionales y las connotaciones socio-comunitarias del trabajo, a fin de incluirse, en la sociedad, comprometida y creativamente.

-Abordar las necesidades de orientación e información, con intención de ampliar el conocimiento de sí mismo, el fortalecimiento de la autoestima y el autoconocimiento de estrategias transferibles a situaciones socioeducativas laborales futuras, estimulando la formulación de preguntas y la exploración de respuestas alternativas, favoreciendo la evaluación reflexiva y la retroalimentación permanente.

-Aprender acerca de cómo buscar información ocupacional-profesional y analizarla críticamente, para que sea posible avizorar horizontes profesionales-ocupacionales no visibles y superar la mirada restringida del “perfil de la carrera” o sus “incumbencias”.

-Instrumentar y resignificar las estrategias de búsqueda de trabajo y primer empleo que permitan un mejor posicionamiento en el ámbito laboral, en el contexto de complejidad.

-Propiciar la posibilidad de construir o inventar lugares para habitar, superando que el concepto de lo vocacional, como deseo de hacer, quede encapsulado en el trabajo-empleo. Evitar que éste se entienda como actividad obligatoria a cambio de una remuneración, concepción que lleva a terminar ocupando lugares en la sociedad prescriptos por las industrias culturales con ofertas de modelos de forma de ser, hacer y tener.

-Apostar a una dinámica de decisión vocacional-ocupacional autogestiva, sostenida en una formación ética, solidaria y democrática, basada en el respeto por el ser humano y la igualdad de oportunidades sin exclusiones, donde el “sujeto” sea protagonista del “proceso” y poder así escribir e inscribir su trayecto vital en los distintos mundos posibles: proyecto de futuro singular.

-Promover la organización de jornadas, tanto de padres como con docentes, para que participen desde el acompañamiento y el compromiso, a partir de una función de “autorización”, a los estudiantes en el diseño de su propuesta de futuro.

2.2. Saberes

En el diseño curricular de la escuela de la transformación, se considera saberes al conjunto de valores, actitudes, normas, conceptos, principios y procedimientos que se enseñan y se aprenden en la escuela.

Los saberes pertinentes a este espacio curricular se articulan con las *funciones* de la escuela, las cuales son:

- *Educar para el conocimiento.*
- *Educar para la construcción de una ciudadanía activa y plena.*
- *Educar para la continuidad a otros estudios.*
- *Educar sobre el trabajo.*

Se apuesta a constituir un espacio privilegiado que da al estudiante la posibilidad de interrogarse sobre sí, sobre sus propias potencialidades, sobre la realidad, y sobre cómo ponerse en juego en lo social. Entre las funciones del coordinador, está la de facilitar el despliegue subjetivo que permita resolver la problemática de elegir por dónde y cómo continuar su trayecto vital. Para ello, aborda dos niveles o dimensiones: lo subjetivo (deseo, expectativa e intereses) y lo sociocontextual (conocimiento de las características tanto del sistema educativo post secundario como del contexto profesional-ocupacional).

En este enfoque, se intenta superar los posicionamientos del paradigma taylorista-fordista, que resuelve la problemática de elección de un proyecto futuro con la administración de técnicas psicométricas (test), aplicados por un especialista-orientador, que se ubica en el lugar de quien tiene el conocimiento para “poder orientar” al “alumno-pasivo”. Los resultados de dichos test avalan el dictamen de quién sirve para qué, quién puede ocupar determinados lugares en la sociedad y quién no, y la vinculación estrecha entre el mercado y estudios superiores.

En el diseño de la propuesta curricular del taller de reflexión para alumnos de quinto año, han priorizado las características del siglo XXI, la descripción de la sociedad actual y toda su complejidad; su impacto en la nueva conformación del mundo del trabajo y de los estudios, es decir, la marca que esta nueva configuración imprime en la vida de los seres humanos.

Como consecuencia, los saberes integrados en este espacio curricular se constituyen en instrumentos que le van a permitir al estudiante afrontar los nuevos desafíos. Convertidos éstos en problemas, habrán de:

- suscitar interrogantes al sistema educativo y al sistema laboral, que conformarán un “estilo” de transitar la construcción del proyecto futuro; promoviendo descubrimientos que abren caminos, más que otorgando respuestas funcionales.
- permitir el reconocimiento de los diversos aspectos que integran tanto la dimensión subjetiva como la dimensión socio-contextual.
- promover constantemente el planteamiento de preguntas que deban ser resignificadas y que puedan vincularse con la singularidad de cada estudiante.
- resignificar la historia de los aprendizajes escolares e integrarla a la posibilidad de imaginar nuevos horizontes.

2.3. Consideraciones Metodológicas

El taller brinda un espacio que promueve el pasaje de una actitud pasiva receptiva con la que llega el alumno (“quiero que me hagan un test”), a una actitud reflexiva, activa, creadora, de encuentro consigo mismo y con los otros que conforman el grupo. Un espacio que tiende a romper estereotipos y que genera nuevos posicionamientos. Juan Hebert Elizalde y Ana María Rodríguez²⁹ conceptualizan de manera clara y concreta los procesos y las modificaciones que ocurren en el acontecer de un grupo de reflexión de Orientación Vocacional.

El taller tendrá así un efecto modificador en distintas dimensiones: 1).-**Dimensión subjetiva:** a).- Pasaje de la incompetencia: (“no sé como resolver este problema de elegir”) a la competencia: búsqueda y tratamiento de la información ocupacional, reflexión sobre los factores que inciden en la elección. b).- De la mitificación de la autoridad y del depósito de la solución en el adulto idealizado (“quiero que me diga qué carrera seguir”), al compromiso personal y grupal con un área que le pertenece y una elección que le es propia. c).- de la evasión o la parálisis a la verbalización del conflicto y, consecuentemente, a su *problematización*. 2).- **Dimensión socio-contextual:** a).- En el taller, de la competencia, actitud incentivada históricamente por el sistema educativo, se pasa gradualmente a la solidaridad y la cooperación. b).- Problematización: intercambian puntos de vista, aprenden a escucharse y descubren que no son los únicos diferentes. Tienen así la oportunidad de aprender que el mismo problema se puede plantear de diferentes maneras y enfrentar con alternativas diversas, con lo que se abre el panorama de soluciones c).- La anticipación de un futuro que conlleva todo proyecto vocacional-ocupacional genera fuertes ansiedades según las perspectivas que ofrece el mundo adulto.

La conceptualización de **proyecto** implica una elaboración cognoscitiva del presente, en el que se entrama la percepción histórica de sí, las posibilidades y probabilidades, los condicionamientos y recursos para lograr el futuro deseado. El hecho de que sea una elaboración cognoscitiva implica alejarla de una libre expresión respecto de aspiraciones, deseos y sueños, desdibujados y tal vez inaccesibles.³⁰

El tratamiento del tema **futuro**, “ingreso al mundo del trabajo y/o estudio”, en un contexto grupal, favorece el intercambio de recursos para enfrentar la tarea. La escucha diferenciada y el despliegue de estrategias diversas provee el acercamiento al mundo interno de cada sujeto, poblado de deseos, imágenes, prejuicios, mandatos y contradicciones. Este

²⁹ “Crecer y aprender en tiempos de incertidumbres” en “Creando proyectos en tiempos de incertidumbres: desarrollos teóricos y técnicos en orientación vocacional ocupacional”. Elizalde, H. y Rodríguez, A. Comp. Psicolibros. 2002.

³⁰ Ilvento, M.C. “A las puertas del futuro: ¿Una cuestión de intención? Capítulo 4 en Ob. Cit.

acercamiento posibilita el acceso consciente a sus deseos y también el pasaje al afuera, al mundo de la verbalización, de la comunicación, a la elaboración de sus proyectos.

Foladori expresa que el conflicto vocacional puede ser recién comprendido cuando es puesto en palabras y analizado por el grupo, que avanza en espiral hacia el esclarecimiento de sus obstáculos, favoreciendo la simbolización³¹.

Descripción del Taller

El desarrollo del taller está diseñado para los **estudiantes de quinto año** y con una periodicidad de 3 horas semanales durante todo el año calendario escolar.

El **coordinador** del espacio cumplimentará con los requisitos y acciones solicitadas a cualquier docente a cargo de talleres curriculares (diagnóstico inicial, planificación, evaluación y acreditación, participación en reuniones y en la vida educativa institucional).

Cada coordinador (y también cada estudiante) construirá como recurso didáctico un “portafolios”³², que contendrá evidencias de su actuación. El portafolio es una elección de documentos que reflejan la actuación y los productos alcanzados por el docente/estudiante durante su proceso de aprendizaje, dentro y fuera del aula. Para el docente, integra la planificación anual, semanal y los registros diarios respecto del acontecer grupal. Para el alumno, quien elige “qué material incluir dentro del portafolios”, comprende todo aquello que le permite registrar su *trayectoria* dentro del taller.

Este recurso didáctico es un proceso dinámico mediante el cual los docentes y/o estudiantes reúnen los datos provenientes de su trabajo y de su crecimiento personal, organizados por ellos sobre la base de la reflexión, la discusión y el consenso. Su finalidad es evaluar, formar, innovar e investigar; convirtiéndose en un vehículo para el desarrollo del docente y en un pretexto para que éste reflexione sobre su práctica. Para el alumno, también es una “excusa” que abona la autorreflexión pedagógica y facilita plasmar su recorrido singular por el taller.

De esta forma se identifican dos tipos de portafolios: el del alumno y el del profesor.

Respecto del encuadre de los talleres, su explicitación en cada jornada de trabajo, evita que el espacio se desvirtúe y se convierta en un grupo terapéutico o en un espacio de catarsis grupal. Su importancia reside en permitir que la producción se centre en la “tarea” mencionada en el diseño curricular. Cada tarea de reflexión promueve un cambio, y el cambio implica integración y crecimiento.

El coordinador abre la jornada con una exposición teórica que se enmarca dentro de los propósitos potencializadores y los saberes expresados en el diseño curricular correspondiente. Su contenido responde a un programa básico confeccionado con anterioridad por el docente a cargo, de acuerdo con los principios de la escuela de la transformación.

El esquema de conocimiento variará según la consideración sobre los sujetos, los grupos, las instituciones y la comunidad; y, a su vez, se constituye en insumo para la construcción del portafolios a efectos del seguimiento y la evaluación en sus diferentes modalidades (autoevaluación, co evaluación y heteroevaluación).

Si el coordinador y los estudiantes poseen una idea clara acerca de los propósitos que definen cada exposición, habrá mayor probabilidad de que las actividades resulten más aceptables y plenamente justificadas.

³¹ Foladori. “Contribuciones al Análisis Vocacional Grupal” en Ob. Cit.

³² Llorente Pozo, M.T y García Lupión, B “El portafolios del alumnado: una investigación-acción-en el aula universitaria” (Universidad de Granada) en Revista de educación N°341. Barcelona. 2006.

Los momentos de cada encuentro son:

1.- Primer momento: “Apertura-Introducción”. Incluye explicitación del encuadre, eje temático a tratar, propósitos, metodología y evaluación (15 minutos).

2.- Segundo momento: “Desarrollo”. Se explicita la consigna de la actividad, cuyas temáticas se inscriben en una dimensión subjetiva y en una dimensión socio- contextual.

Integra dos instancias de producción: una, individual (20 minutos) y otra, en pequeños grupos (30 minutos) a efectos de centrar la tarea. Por ejemplo, a través de *interrogantes*, cuyo fin es abrir preguntas, más que responder o cerrar problemáticas. Es decir, cuyo propósito es estimular la reflexión personal, la discusión y la producción en pequeños grupos.

3.- Tercer momento: “Síntesis-Cierre”. Trabajo en plenario, en base a las diversas producciones sub-grupales, a efectos de ir conformando una síntesis creativa de la temática trabajada en el espacio curricular (40 minutos).

En cada encuentro se articulan tres procesos que se consideran fundamentales: reflexión, confrontación y creación. Gracias al dispositivo teórico y mediante el trabajo individual, se instala la reflexión sobre los aspectos intra e intersubjetivos implicados. Con el trabajo en pequeños grupos y parte de la dinámica del plenario, se despliega la instancia de confrontación de puntos de vista, fantasía y realidad. Por último, luego de los aportes de cada grupo y en la síntesis final, toma forma la creación, que articula deseos, posibilidades y limitaciones en un proyecto auténtico, viable y flexible en constante revisión (un “*no todavía*” incierto, de final abierto).

El estudiante se fortalecerá, apropiándose de estrategias y herramientas que optimizarán sus decisiones en situaciones a corto, mediano y largo plazo.

En cada taller, el estudiante entra de un modo y sale de otro; es decir, inicia con un conocimiento sobre algo de sí y algo de los otros, que se irá profundizando durante el desarrollo de los talleres. Por ello, en la medida en que pasa el tiempo, el alumno se conoce cada vez más, conoce algo más de los demás y como consecuencia todos los integrantes profundizan el conocimiento de sí mismos, del contexto, de las posibilidades laborales y/o de estudios.

Durante el desarrollo de la dinámica grupal se plantean, además, diferentes puntos de vista y concepciones y se intenta reformularlos, señalando alternativas. A partir de la reflexión sobre sus propias experiencias, se favorece un modo autónomo de aprender, que se adquiere mediante la producción de conocimientos en torno a problemas específicos.

“...En los grupos la convergencia de aportes, para su esclarecimiento, y la acumulación dialéctica de información permite una conjunción e integración, construcción progresiva y enriquecida...”³³

Es deseable que se realicen una o dos jornadas con la familia del alumno, con el fin de poder integrarla de modo sustantivo en la construcción de los proyectos futuros de los estudiantes. También se considera fundamental la inclusión de otros saberes disciplinares a través de los docentes específicos.

³³ Ob. Cit.

2.4. Evaluación

La resolución 1000/08 del Consejo Provincial de Educación, que refiere a los criterios de evaluación explicita "...Rigurosidad de los procesos de resignificación y reconstrucción de saberes construidos parcialmente por los estudiantes..." "...Cuanto más reflexione el alumno sobre sus fortalezas y dificultades para aprender, 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.³⁴

El docente a cargo del espacio curricular realizará una evaluación diagnóstica, a fin de clarificar el posicionamiento de cada alumno ante la elaboración de un proyecto futuro. Durante el desarrollo de los talleres, se evaluarán las producciones orales, escritas (trabajos prácticos, foros, mesa de debate, indagaciones, entrevistas, dramatizaciones, entre otros). La evaluación asegura que el alumno haya visualizado y diferenciado la problemática desplegada, las diversas estrategias de solución y, obviamente, la vinculación consigo mismo y el protagonismo en su proceso de aprendizaje.

La evaluación permite la retroalimentación-ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el docente puede, a través de ella, informarse e informar sobre las realizaciones observadas y tomar las decisiones necesarias para mejorar ese proceso.³⁵

Con el diagnóstico inicial, las jornadas con padres y docentes y los tiempos de la acreditación se completa el año calendario escolar.

3. Organización Curricular de los Saberes.

Se ha decidido transcribir la caracterización del "taller de alumnos en 5to año" desarrollada en el diseño curricular del Ciclo Orientado de los Bachilleratos con Orientación/Transformación de la escuela secundaria rionegrina (...) *"Espacios de autoreflexión pedagógica en los cuáles los estudiantes puedan analizar y trabajar su implicación en los procesos escolares y los modos de ser sujetos en situación de aprendizaje: Construirse como sujeto en el mundo conlleva necesariamente conceptualizar la práctica, investigar para problematizar las matrices de aprendizaje, las formas de lo grupal en el grupo de aprendizaje al cual pertenecen y preparar su proyecto personal futuro.*

En éste sentido es nodal hacer visible lo diferente en las formas colaborativas o competitivas de organización de la tarea y sus efectos de roles que se adjudican y asumen en esa tarea, del diálogo entre las diferencias. Supone trabajar el conflicto para producir un saber, construido en el diálogo intersubjetivo, que sea facilitador de la convivencia escolar.

³⁴ Si se decide por la construcción del portafolios se recuerda que el mismo es también un recurso didáctico evaluativo (contenedor dinámico); que tras una concepción activa y significativa del aprendizaje prioriza y revaloriza la interacción entre evaluador y evaluado

³⁵"Desarrollo curricular: lineamientos de acreditación básicos"

Abrir un espacio a la escucha atenta del otro que coadyuve a la simbolización de los miedos y resistencias como también, a la palabra responsable y pertinente: si bien ésta tarea es parte de la reflexión necesaria para todos los espacios curriculares, en éste tipo de talleres es contenido y continente.

Por otro lado, es importante que éste proceso facilite el reconocimiento de las distintas oportunidades para escribir e inscribir su trayecto vital en los distintos mundos posibles que se abren al momento de egresar de la escuela secundaria. Conocer las distintas posibilidades que se despliegan en el mundo del trabajo, los estudios y proyectos. Como parte de éste proceso, los estudiantes podrán analizar encrucijadas y circunstancias, profundizar búsquedas y realizar las aproximaciones personales que encuentren congruentes con sus deseos y expectativas para que el dilema que generalmente se produce en los sujetos cuando un ciclo termina advenga en proyecto.

La coordinación es fundamental en éstos talleres, como sostén de un encuadre que respalde la circulación de la palabra plena- que se conjuga siempre atravesada por la subjetividad- para que el grupo pueda realizar su tarea y para que cada integrante realice la suya como parte del mismo proceso”.

3.1. Eje Organizador

“Construcción de Proyecto Futuro: Estudio y/o Trabajo”

¿Cómo elegir? Lo más significativo es hacerlo desde lo más singular. Es pensar la decisión enmarcándola en cómo le gustaría vivir, y que esa idea de futuro incluya al estudio y al trabajo.

Para elegir desde una perspectiva singular, es necesario detenerse a pensar “Quién SOY y Quién quiero llegar a SER”. Lo central es poder reconstruir la historia personal, recuperar el pasado para conectarse con el presente y proyectarse hacia el futuro. Para elegir qué y dónde estudiar y/o para elegir dónde, haciendo qué y cómo acceder a un trabajo, no basta con conocer las posibilidades existentes; es necesario relacionarlas con gustos, preferencias y aspiraciones. Es pensar en el qué, dónde, pero esencialmente en el cómo cada uno elige. Todo ello bajo el supuesto de que el alumno no puede realizar esto solo, sino que necesita del acompañamiento de un coordinador especializado.

“...La escuela es la institución que precisamente tiene su apuesta en un futuro distinto que, al mismo tiempo, debe ayudar a construir. Allí donde no parece haber porvenir la escuela tiene que delinear un futuro, una representación de otro futuro posible”.³⁶

¿Para qué seguir estudios? Para poder apostar a expectativas de construir itinerarios singulares, para tener la posibilidad, desde la construcción subjetiva, de visualizar un horizonte posible. La posibilidad de continuación de estudios superiores mejora el posicionamiento en el mercado laboral por poseer una mayor credencial educativa.

El poder formular aspiraciones y proyectos permite y necesita tener una mayor representación sobre su presente. La construcción de una razón imaginativa otorga la posibilidad de narrar e inventar otros sentidos, como puntos de referencia portadores de significantes, y de ubicarse “cordialmente en el mundo”³⁷

Las proyecciones de **futuro** que los estudiantes visualizan como posibles, aunque sin certezas, no se dan en el vacío, puesto que incluyen condicionantes sociales y características actuales del contexto.

³⁶ Kaplan, C. “La inclusión como posibilidad” en Ob. Cit.

³⁷ Enrique, S.J. “Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras” cap.Nº en ob.cit.

Ante la necesidad de diseñar un proyecto de futuro, los estudiantes se enfrentan con aspectos que son fruto de las transformaciones económicas, sociales, de la inestabilidad personal y/o familiar, e incluso de la falta de constancia y motivación para emprender actividades. Todo ello actúa a modo de obstaculizador para los alumnos. Paralelamente, aparecen apoyos familiares, pares, recursos de sí mismo, figuras significativas del ámbito escolar y social.

Al decir de Perla Zelmanovich, frente al declive de las instituciones en estos tiempos de fragmentación, mucho depende de los espacios que se abran. En este caso se piensa al “Taller de alumnos”, como espacio de inscripción. Espacio donde la situación de transición en que habitan los jóvenes, devenga en experiencia de construcción subjetiva. Habilitar la búsqueda de un proyecto posible constituye un gesto que restituye la dimensión del porvenir.

La visión de la realidad laboral, económica, social y los valores de su presente, incluidos los cambios en el orden social y en el mundo del trabajo, condicionan la proyección acerca del futuro. Tanto alumnos, docentes y padres sienten desorientación y desesperanza frente a esta situación.

“...la categoría **proyecto** se establece sobre la base de un futuro que se desea alcanzar, sobre un conjunto de representaciones de lo que aún no está, pero que se desea lograr, y se apoya sobre representaciones del presente que se espera sobrepasar... La elaboración representativa de la situación presente orienta la construcción del proyecto, supone una cierta reflexión sobre las estrategias para llevarlo a cabo y sobre los motivos que lo sostienen”³⁸

Es una anticipación que implica una elaboración cognoscitiva de la situación presente, posible de re-visión y re-formulación, atada a posibilidades y probabilidades; integrando la percepción de sí desde el pasado hasta hoy, el futuro deseado, los condicionantes y los recursos para lograrlo.

La inclusión curricular de los talleres permitirá que ciertos contenidos significativos para encarar una transición activa a lo “por venir”, no permanezcan inexistentes o marginados de la tarea pedagógica.

3.2. Ejes Transversales

El desarrollo de los ejes transversales tiene un sentido holístico, que aportará al logro de más de un propósito. Impregnan a los ejes temáticos constantemente, redimensionan los saberes y los atraviesan durante todos los tiempos del taller. Influyen profundamente también todo el que-hacer pedagógico didáctico: están presentes en todas las actividades del coordinador, en la dinámica grupal, en la evaluación, en la planificación, en experiencias aúlicas y extraúlicas. Trascienden la experiencia educativa, aportando a la configuración de la “identidad” del espacio curricular.

Los ejes transversales son los siguientes:

- Autoreflexión pedagógica: A través de él, se analiza y trabaja la implicación en los procesos escolares y los modos de ser sujetos en situación de aprendizaje.
- Cómo continuar su trayectoria vital: Incluye el quién y cómo soy como también la transmisión, la problematización y la apropiación de contenidos conceptuales relacionados con el actual escenario social.

³⁸ Guichard, J. 1995. en Ob.Cit.

La variedad de temáticas del taller de alumnos genera seguramente coincidencias y divergencias, tanto por la selección efectuada como por su modo de abordaje.

Cada uno de los alumnos no parte de cero, desde su particularidad saben cosas distintas sobre los diferentes temas a analizar. Sencillamente, porque cada uno tiene experiencias singulares en el marco de una cultura que no es homogénea. Por ello, el tratamiento de los contenidos debe respetar lo dicho.

Las temáticas referidas al sub-eje “autorreflexión pedagógica” son: indagar a fin de problematizar las matrices de aprendizaje, visualizar la implicación en los procesos escolares y los modos de ser sujetos en situación de aprendizaje, promover modos solidarios de vinculación con la tarea, construir un dialogo intersubjetivo abordando los obstáculos para producir un saber y facilitar así, la convivencia escolar. El nodo de este sub-eje lo constituye la reflexión, en la que se conjuga lo conceptual y lo operativo. Todo ello estará presente en cada uno de los encuentros y atravesará transversalmente con el sub-eje “cómo continuar su trayectoria vital”.

3.3. Ejes Temáticos

Los jóvenes egresan del secundario sin saber qué hacer, en ellos surgen interrogantes *¿Trabajo y/o estudio? Si trabajo ¿cómo hago para buscar?, ¿cómo se hace? Y si estudio ¿Qué estudio? ¿Por qué y para qué?*

En el caso de que haya uno o unos pocos estudiantes que se interroguen, el coordinador aprovechará esta situación, utilizándola como disparador para provocar la reflexión en aquellos que todavía no se la han planteado.

Dada la complejidad en que se dan estas temáticas en los sujetos,³⁹ 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

³⁹ “La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción” Morin, E. Introducción al Pensamiento complejo. Parte 1. Gedisa. Barcelona.2007.

hoy en el presente, pero integrado a un pasado que le es propio. Requiere un “darse cuenta” de que no está solo, de que cuenta con un entretrejo de vínculos familiares significativos, de amistades y adultos en general. Por todo ello, se necesita de una mirada y una escucha especializada que acompaña y decodifica esta situación, que es llevada al espacio curricular en donde convergen dialécticamente el pensar, el sentir y el hacer, vinculados específicamente al aprendizaje de elegir y decidir.

Nº2.-Autoreflexión-Autoconocimiento.

Saberes Claves

Representación de sí mismo. Necesidades. Deseos. Ideales. Valores. Modelos familiares. Mandatos. Historia. Cultura. Intereses y temores. Expectativas. Potencialidades. Recursos. Obstáculos y facilitadores. Conflicto. Interrogantes. Dudas. Compromiso e interés. Aspiraciones. Sistemas de valores y representaciones. Conocerse a sí mismo.

El estudiante de 5to año podrá en la trayectoria por el espacio del taller, clarificar sus necesidades, deseos, ideales y valores. Tomar conciencia de e indagar sobre los modelos 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.

Nº4.-Los Estudios Superiores

Saberes Clave

Carreras y tipos. Profesiones. Organización académica y administrativa de los estudios: sistemas de estudios, perfil, incumbencias, plan de estudio, evaluación y acreditación. Obstáculos y facilitadores Sistema de cursado. Derechos y obligaciones de los alumnos.

Los estudios son una de las opciones respecto del qué hacer en el futuro. Para ello, hay que conocer y adentrarse en la descripción lo más exhaustiva posible de las profesiones, carreras y tipos. Es de suma importancia el poder superar las visiones acotadas de perfiles e incumbencias, y en cambio enriquecerla con una visión más holística, globalizadora, flexible y creativa, pero no por ello desajustada de la realidad actual.

Se necesita conocer tanto la organización académica y administrativa de los estudios, como de los obstáculos y facilitadores que pueden llegar a encontrar los jóvenes en su tránsito por la formación terciaria.

También es necesario superar los estereotipos y/o las distorsiones de las representaciones de las imágenes ocupacionales. Es decir, ampliar la “mirada” para incluir una “resignificación” de las carreras y profesiones. Asimismo, se requiere promover la indagación respecto de las fantasías, temores, sentimiento de auto exigencia y concepción de fracaso; visualizar el inicio de estudios superiores como uno de los modos de acceder al mundo de la cultura, diferenciándose cada vez más de su lugar originario y encontrando nuevos espacios de vinculación; revalorizar la posibilidad de revisión del propio proyecto concibiendo a éste no como un producto acabado, cerrado; rescatar en la prosecución de estudios el acompañamiento de la familia, pares y adultos en general.

Nº5. Proyecto de Futuro

Saberes Clave

Intención y anticipación de futuro. Posibilidad y construcción de proyecto Omnipotencia-Potencia. Diseño de proyectos y construcción de estrategias. Clarificación de la dimensión de realidad y fantasía. Conocimiento crítico-valorativo de los objetos vocacionales y problematización del contexto actual.

A partir de un conocimiento crítico y valorativo de los objetos vocacionales y problematización del contexto, se puede diseñar el proyecto futuro. Diseñar es un decidir por dónde empezar y tiene que ver con el poder imaginar un lugar por dónde iniciar la trayectoria personal. Tiene que ver también con un aspirar a vincularse con el mundo futuro de modo cordial- afectivo como una elección de “modos” de transitar; que integran las dimensiones tanto de la realidad como de la fantasía. Implica construir el proyecto “acompañado” e imaginar lugares y estilos de vida.

Considerar que no hay verdades únicas ni realidades únicas y comprender el gradiente o peso del pasado que, traído al presente, facilita el “poder” animarse a mirar el futuro.

Una actitud de pasión, alegría, de confianza en el futuro, en el poder hacer, posicionándose en quién soy, cómo soy. Animarse a visualizar alternativas posibles que no son alternativas cerradas y para siempre. Y ello incluye como decisión el estudiar y/o trabajar.

Los saberes mencionados podrán ser re-trabajados por los docentes a cargo del espacio, en consideración de las características de la población estudiantil y del lugar donde esté inserta la escuela.

3.4. Lineamientos de Acreditación

La resolución **1000/08** del Consejo Provincial de Educación que refiere a los criterios de evaluación y acreditación explicita "...Cuando el espacio curricular corresponde al de un taller, los docentes propondrán un trabajo a los alumnos que deben presentarse a examen, cuya realización será condición necesaria para poder rendir. Este trabajo debe ser significativo y reflejar las experiencias que se realizan en los talleres de la Institución..."

Para la acreditación, se tendrá en cuenta el portafolios/ carpeta confeccionada por el alumno durante el calendario escolar, la cual expresará el recorrido por el taller. En él/ella estarán incluidas las producciones que constituirán los instrumentos o insumos para la acreditación individual y grupal. Ejemplos: trabajos monográficos, registros de entrevistas, registros respecto al acontecer grupal, entre otros.

Los lineamientos de acreditación son un componente del *Encuadre Didáctico* del diseño curricular de la escuela de la transformación. Hacen referencia a aquellos saberes considerados fundamentales para la construcción de otros de mayor grado de complejidad. El alumno deberá acreditar para aprobar el espacio curricular.

Son un tipo particular de propósitos que posibilitan la toma de decisiones sobre la promoción de los estudiantes, pero que deben estar presentes no sólo en la instancia final de un año de estudio, sino durante todo el proceso, orientando la selección de saberes, la metodología y la evaluación.

Refieren a aquellos saberes que los estudiantes deben acreditar al finalizar el curso y dan cuenta tanto del proceso realizado por los estudiantes individualmente, como de las oportunidades generadas desde lo pedagógico e institucional.

Los lineamientos de acreditación articulan evaluación, acreditación y certificación de saberes. No representan un límite, ya que cada institución de acuerdo a sus características particulares, podrá complejizarlos y/o incorporar otros.

-Diseñar un proyecto de futuro integrando la problemática del aprender y de lo vocacional en un marco interdisciplinario desde la complejidad.

-Avizorar horizontes profesionales-ocupacionales no visibles a fin de superar la mirada restringida del "perfil de la carrera" o sus "incumbencias".

-Apostar a una dinámica de decisión vocacional-ocupacional autogestiva y revalorizar al "sujeto" como protagonista del "proceso" que integra pasado-presente y futuro.

-Valorizar el "sentido" de lo aprendido durante la historia escolar.

-Desarrollar competencias culturales para la incorporación al mercado de trabajo, la prosecución de estudios, el pensamiento crítico y el análisis social.

- Respetar el miedo a la equivocación, los tiempos singulares, la valorización del sentido común y reconocer los estilos personales dentro del proceso de construcción del proyecto propio.

- Diseñar estrategias y proyectos personales a fin de una inclusión comprometida y creativa en la sociedad.
- Comprender los requerimientos necesarios para la búsqueda de una inserción laboral y/o para poder abordar mejor preparados los estudios de nivel terciario o universitario.
- Ampliar el autoconocimiento sostenido en la construcción de confianza colectiva y propia.
- Plantear la construcción de proyectos y estrategias que permitan enfrentar con mayores recursos las situaciones de formación y de trabajo.
- Socializar las producciones de forma clara, utilizando diferentes recursos: representaciones dramáticas, informes escritos, transcripción de entrevistas, collage, dibujos, esquemas, entre otras.
- Propiciar un espacio para la reflexión e intercambio de opiniones, sobre la finalización de la escuela media, ideales y modelos, sus intereses, temores y expectativas.
- Valorizar y participar en la formulación de preguntas sin preconceptos ni fórmulas ilusorias.
- Promover el apoyo en el grupo de pares, el respeto por las singularidades, la posibilidad de plantear problemas y soluciones alternativas, de compartir vivencias y experiencias, la comunicación y generación de conocimientos; sobre si, el mundo del trabajo y la sociedad.
- Estimular la creatividad y la simbolización a fin de superar los obstáculos y conflictos que implica la elección y decisión vocacional.
- Estimular la investigación sobre los roles ocupacionales, removiendo prejuicios y discriminando elementos de realidad y fantasía.
- Reconocer las particularidades y matices de cualquier situación, evitando la aceptación pasiva de los discursos u opiniones, principalmente cuando éstos tienen un carácter absoluto y totalizador.

4. Bibliografía

- Aisenson y otros. 1999. "Representaciones sociales de los jóvenes sobre estudio y trabajo" Anuario N°VII. 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. 1° Edición.
- Gavilan, M. 2006. "La transformación de la orientación vocacional. Hacia un nuevo paradigma". Rosario. Homo Sapiens.
- Galende, E. 1997. "De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual". Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Gallart, M. Jacinto, C. Suarez, A. 1996. "Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. El desafío es hoy". Buenos Aires Losada.
- Gullco, A. y Di' Paola, G. 1993. "Orientación Vocacional. Una estrategia preventiva". Buenos Aires Edit. Vocación.
- Jazami, M.E. 2009. "De pasiones y Destinos. Contribuciones Psicoanalíticas a la Orientación Vocacional". Buenos Aires. Letra Viva.
- Kaplan, C. 2006. "La inclusión como posibilidad". Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la nación.

- Llorente Pozo, M.T y García Lupión, B "El portafolios del alumnado: una investigación-acción-en el aula universitaria" (Universidad de Granada) en Revista de educación N° 341. Barcelona. 2006.
- Messin, C. 2007. "Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares". Buenos Aires. Noveduc. Primera Edición.
- Morin, E. 1990. "Introducción al Pensamiento Complejo". Gedisa. Barcelona. España.
- Muller, M. 2007. "Orientar para un mundo en transformación. Jóvenes entre la educación y el trabajo". Buenos Aires. Bonum.
- Obiols Di Segni, S. 2002 "Adultos en Crisis, jóvenes a la deriva". Buenos Aires Noveduc.
- Pichon Riviere, E. 1970 "Del Psicoanálisis a la psicología social". Buenos Aires Editorial Galerna.
- Pichon Riviere, E y Quiroga, A. 1971. "Psicología de la Vida Cotidiana". Buenos Aires Editorial Nueva Visión.
- Quiroga, Ana. P.D. 1986. "Enfoques y perspectiva en Psicología Social. Desarrollo a partir del pensamiento de Enrique Pichon Riviere". Buenos Aires. Ediciones Cinco.
- Rascovan, S. (Comp.) 1998. "Orientación vocacional. Aportes para la formación de orientadores". Buenos Aires. Noveduc.
- Rascovan, S. 2000 "Los Jóvenes y el Futuro. ¿Y después de la escuela...qué?. Programa de Orientación para la transición al mundo adulto". Buenos Aires. Editorial Psicoteca.
- Rascovan, S [et al]. 2004 "juventud, educación y trabajo- Debates en orientación Vocacional Escuela media y trayectos futuros". Buenos Aires. Noveduc.
- Rascovan, S. 2005. "Orientación vocacional una perspectiva crítica" Buenos Aires. Paidos.
- 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 Diseño⁴⁰:

"Este inter-lenguaje es dinámico porque se encuentra en permanente cambio, es permeable debido a que está abierto a la constante modificación por parte del aprendiz y además es sistemático porque está basado en reglas. En la construcción de este sistema intermedio, el aprendiz formula hipótesis acerca del funcionamiento del mismo que testea en forma consciente e inconsciente a través de la exposición a la lengua y de sus propias producciones. Como puede apreciarse, la misma naturaleza compleja de este sistema entre dos lenguas evidencia la necesidad de abordarlo desde el paradigma de la complejidad"

El trabajo que se realice vinculado con el desarrollo de comprensión y producción de textos orales y escritos, siempre a través de situaciones contextualizadas, debe entenderse como un proceso espiralado, que retoma y amplía lo ya visto en situaciones anteriores desde miradas diferentes con el propósito de favorecer su fijación, reelaboración, ajuste y construcción de nuevos saberes. En el trabajo de producción oral y escrita se tratará de ajustar con ejercitación, corrección y sucesivos borradores esa gramática "aproximada o provisoria" que posibilite producciones que resulten satisfactorias. En el trabajo de comprensión de lectura y escucha se focalizará en ajustes y reformulaciones de posibles significados que se construyan a partir de los textos que se leen y se escuchan y en la identificación de elementos contextuales que favorezcan la construcción de dichos significados. A medida que el alumno sea expuesto, con frecuencia, a la totalidad del idioma, ejercite, reflexione y use el idioma en prácticas áulicas significativas a nivel social y personal irá ajustando su gramática "provisoria" del inglés, la cual no debe entenderse como ausencia de conocimiento acerca de dicho idioma sino, por el contrario, como evidencia de un proceso de construcción de saberes acerca del mismo. De este modo, irá desarrollando una competencia comunicativa que lo convertirá en usuario y receptor activo de dicha lengua extranjera.

1.4. La comunicación y la competencia comunicativa

Esta propuesta curricular tiene como finalidad enseñar a los alumnos a comunicarse a través de la lengua extranjera inglés en prácticas sociales significativas a nivel personal y social. Para ello, desde el aprendizaje de la lengua extranjera inglés, es necesario el desarrollo de la competencia comunicativa. De acuerdo con Michael Canale (1983) la comunicación implica el intercambio y negociación de información y significados entre personas por medio de un canal oral o escrito. Canale y Swain (1980) y Canale (1983) consideran que el conocimiento acerca del lenguaje y las habilidades que subyacen a su uso constituyen la competencia comunicativa. Esto implica la utilización de dicha competencia para decir algo con un propósito particular o utilizar el lenguaje para realizar una acción determinada. Es decir, que a través de las prácticas sociales orales y escritas se pone de manifiesto dicha competencia comunicativa. Por lo tanto, los saberes que el alumno construya vinculados con la competencia comunicativa en sus prácticas sociales orales y escritas son el centro de esta propuesta curricular. Los mismos deben ser semejantes a prácticas sociales que se realizan fuera del ámbito escolar con un nivel de fluidez y corrección adecuado para la comunicación eficaz de inteligibilidad internacional.

⁴⁰ *Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Rionegrina, Disciplina Inglés*, pág. 168, 2008. Ministerio de Educación de Río Negro.

De acuerdo con lo descrito en el Diseño del Ciclo Básico, la competencia comunicativa incluye las siguientes cuatro sub-competencias:

- *“la competencia gramatical o lingüística: se refiere al dominio del código lingüístico, el vocabulario, la pronunciación y la morfología y la sintaxis.*
- *la competencia socio-lingüística: se relaciona con la producción de enunciados adecuados, tanto en la forma como en el significado, a la situación o contexto de comunicación, es decir, el conocimiento de las reglas socio-culturales del lenguaje.*
- *la competencia discursiva: se refiere a la capacidad para conectar oraciones en distintos tipos de discursos y formar un todo unificado y significativo a partir de una serie de enunciados, según los parámetros de la situación de comunicación en la que son producidos o interpretados.*
- *la competencia estratégica: tiene que ver con el conjunto de estrategias de comunicación que le permiten sostener una interacción aún cuando los recursos lingüísticos de los que dispone son insuficientes, o cuando, por distintos motivos, no tiene acceso a una determinada forma gramatical o palabra.”⁴¹*

Desde el enfoque comunicativo, para que se cumpla el propósito señalado por esta propuesta curricular es necesario el desarrollo armónico de estos cuatro componentes de la competencia comunicativa, sin priorizar el desarrollo de la competencia gramatical como sucede desde un enfoque estructural tradicional.

2. ENCUADRE DIDÁCTICO

2.1 Propósitos

En el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria Rionegrina, la enseñanza de la lengua extranjera inglés tendrá los siguientes propósitos generales:

- Fortalecer la valoración y el conocimiento de la lengua materna y la propia cultura para propiciar el afianzamiento de la identidad personal, social y nacional.
- Desarrollar una reflexión crítica entre la lengua materna y el idioma extranjero inglés para el reconocimiento de diferencias y similitudes entre ambos idiomas y culturas.
- Promover una actitud de respeto hacia otras lenguas, culturas y estilos de vida para desarrollar una actitud de comprensión y respeto por hablantes de otros idiomas extranjeros que habiten o no en el país.
- Generar en el alumno la valoración y la motivación por aprender el idioma inglés, tanto por su valor instrumental como formativo, para que a través de su aprendizaje no sólo puedan acceder al conocimiento cultural, tecnológico y científico disponible en la comunidad internacional sino también tener mejores herramientas para insertarse como sujeto en el mundo adulto.
- Favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico, creativo y reflexivo que propicie una participación activa y autónoma en los procesos de aprendizaje.
- Incentivar en el alumno la confianza, la autoestima y la valoración de sus capacidades para aprender el idioma y así se genere una actitud de respeto y reflexión por los distintos ritmos y estilos cognitivos y los propios procesos de aprendizaje.
- Promover el uso estrategias de aprendizaje cognitivas, meta-cognitivas y sociales que propicie el desarrollo de la autonomía, el aprendizaje colaborativo y el análisis de las propias formas de aprender.
- Desarrollar la construcción armónica de los cuatro componentes de la competencia comunicativa (el gramatical, el socio-lingüístico, el discursivo y el estratégico) para

⁴¹ *Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Rionegrina, Disciplina Inglés*, pág. 168, 2008. Ministerio de Educación de Río Negro.

favorecer en el alumno el uso del idioma como un interlocutor activo en situaciones de comprensión y producción orales y escritas significativas y contextualizadas.

- Desarrollar la comprensión y análisis crítico de una amplia gama de textos orales y escritos auténticos vinculados con la vida personal, social y los distintos espacios curriculares a través del uso de diferentes estrategias y recursos que permitan el reconocimiento de sus finalidades, usos y contextos de comunicación pertinentes.
- Producir textos orales coherentes y apropiados a las distintas situaciones comunicativas, que propicien el intercambio de información a partir de la resolución de una tarea comunicativa, con razonable fluidez, corrección e inteligibilidad funcional acerca de temas personales, sociales y de los distintos espacios curriculares.
- Producir textos escritos variados, coherentes y apropiados a la situación comunicativa, que impliquen la resolución de una tarea comunicativa, con adecuado grado de fluidez y corrección a través del uso de estrategias, atendiendo al proceso y al producto y vinculados con la vida personal, social y de los distintos espacios curriculares.
- Elaborar actividades que propicien el análisis, comprensión y producción de textos teniendo en cuenta los procesos socio-culturales, políticos y económicos no sólo en el ámbito local sino también regional, nacional e internacional.
- Promover la participación en proyectos interdisciplinarios estableciendo relaciones y aportes entre Inglés y los otros espacios curriculares tanto a nivel institucional como con otros ámbitos nacionales o internacionales para no sólo propiciar el diálogo de saberes sino también para resignificar y reanalizar los saberes construidos y aquellos por construir.

2.2. El idioma extranjero inglés con propósitos específicos

Como se ha mencionado anteriormente, en el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria Rionegrina se propone que la enseñanza del idioma inglés sea concebida en forma integral y transversal dentro de las Orientaciones de dicho Ciclo. Esto implica que los procesos de enseñanza se orienten y articulen con los otros espacios curriculares para que la lengua extranjera sirva como instrumento de ingreso y acceso a saberes específicos de los otros espacios. La propuesta consiste en que los alumnos accedan en forma progresiva a las diferentes temáticas, problemáticas y modos discursivos particulares de la Orientación elegida. Para ello, se propiciará momentos de reflexión sobre el lenguaje, sobre la pertinencia de las temáticas y el uso efectivo de estrategias y recursos utilizados que optimicen la comprensión.

Al finalizar el Ciclo Básico los alumnos han adquirido un nivel elemental de la competencia lingüística en la lengua extranjera, al igual que en los otros componentes de la competencia comunicativa, lo cual no es equiparable al manejo que ya tienen en el uso de la lengua materna. Debido a esto y al doble carácter de la enseñanza del inglés, es decir, su función comunicativa e instrumental, se propone que la enseñanza del inglés para el tratamiento de las temáticas específicas de las Orientaciones será menos dificultoso si se realiza principalmente mediante el desarrollo de estrategias de comprensión de textos orales y escritos que favorezcan una apropiación adecuada del contenido de la información, sin dejar por ello de realizar actividades de producción escrita u oral. Esto permitirá una creciente autonomía en la lectura y escucha significativa de textos auténticos.

Para ello, es necesario el desarrollo más específico de las habilidades 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 lean, 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 receptivas presentan diferencias debido a que se expresan a través de canales de comunicación distintos. Entre ellas, podemos mencionar que el lenguaje escrito es organizado, lineal, explícito, el lector puede leer a su propio ritmo y releer el texto según su necesidad. En cambio, el lenguaje oral es aparentemente más desorganizado, a veces circular, redundante, implícito, el oyente debe procesar la información a medida que escucha y puede interrumpir para solicitar aclaraciones. Por otro lado, en forma previa y/o durante la escucha o la lectura, el contenido de lo que se expresa en el texto contiene distintos elementos (por ej., en el paratexto, imágenes, sonidos, fotos, títulos, subtítulo, tipos de letras, etc.) que pueden servir como pistas para inferir significados, tales como, quién es el autor, cuál es el contexto socio-histórico y cultural, a quién está dirigido, con qué propósitos y en qué circunstancias.

Es deseable que los docentes puedan desarrollar estas macro-habilidades a través de una secuencia de actividades que se corresponden a distintos momentos de la clase. Las actividades *previas* a la lectura o escucha tienen como propósito preparar al alumno para el abordaje del material, activar los saberes previos, introducir el tema, segmentar el texto, identificar el para-texto, formular hipótesis y hacer preguntas orientadoras. Las actividades *durante* la lectura o escucha pueden focalizarse tanto en el reconocimiento de la idea global como en la información más específica que favorezca la comprensión más profunda del texto. Las actividades *posteriores* a la lectura o escucha permiten evaluar la comprensión del texto en profundidad y pueden promover respuestas personales, opiniones y establecer relaciones entre la información obtenida de ese texto y otra de otras fuentes.

Se recomienda que en un momento posterior a las actividades de comprensión se realicen actividades que propicien la reflexión sobre la lengua y el lenguaje a partir de los textos escritos u orales trabajados, en lo posible que abarquen tres instancias: meta-lingüística, meta-cognitiva e intercultural. La reflexión meta-lingüística está vinculada con todo lo relativo a las particularidades del lenguaje, es decir, a los aspectos lingüísticos, pragmáticos y discursivos que contribuyan a la comprensión. La reflexión meta-cognitiva está orientada a reconocer qué se está aprendiendo y de qué manera. La reflexión intercultural apunta a desarrollar el respeto y tolerancia por las diferencias culturales, sociales, religiosas, étnicas entre otras. Este tipo de actividades contribuyen a establecer diferencias y similitudes con la lengua materna y la propia cultura y al fortalecimiento de la misma.

En cuanto al desarrollo de la macro-habilidad del habla se propone continuar profundizando la oralidad iniciada a través de los saberes propuestos para el Ciclo Básico. Es deseable que los alumnos interactúen con el dinamismo de la comunicación oral necesaria para el mundo contemporáneo, utilizando su conocimiento acerca de éste y los saberes construidos en la escuela, empleando códigos verbales y no verbales, tendiendo a un manejo autónomo en situaciones comunicativas significativas. Esto requiere que el docente planifique una secuenciación de actividades de producción que demande la progresiva interpretación del contexto y la resolución de situaciones comunicativas a través de la selección adecuada de exponentes lingüísticos. Estas tareas deben orientarse hacia la fluidez instrumental y permitir al alumno concretar su propósito comunicativo, lo que implica no dar prioridad al contraste entre fluidez y exactitud gramatical o fonológica. Sin embargo, para alcanzar una comunicación exitosa es necesario cierto nivel de precisión tanto gramatical como fonológica. Las falencias en estos aspectos deben ser consideradas según el éxito o fracaso en la concreción del propósito comunicativo. Las producciones que reflejen la inter-lengua deberán entenderse como un proceso inevitable que llevará a nuevas confrontaciones y aprendizajes. Se tratará progresivamente de que los alumnos interactúen en grupos y aprendan a expresar y fundamentar sus opiniones, refuten, contra-argumenten y formulen hipótesis en forma adecuada, adecuando el discurso al contexto de situación. Se abordarán temas de interés general y también aquellos vinculados con los específicos de los otros espacios curriculares de la Orientación seleccionada. En todo momento se tendrá en cuenta el nivel de desarrollo de competencia comunicativa esperado, fluido y eficaz, pero con posibilidades de auto-corrección a través de la reflexión.

Respecto de la producción escrita se propone seguir con el desarrollo de las estrategias iniciadas en el Ciclo Básico a través de los saberes diseñados para el mismo. El desarrollo de la escritura debe favorecer la expresión personal del alumno y atender tanto al proceso de escritura como al resultado final del mismo. Esto requiere que el docente planifique actividades que desarrollen estrategias que propicien la generación de ideas, la organización del texto, la elaboración de borradores, el trabajo de edición y corrección hasta alcanzar textos con adecuada coherencia, cohesión, organización, adaptación al contexto de situación y con razonable grado de fluidez y corrección. También se abordarán tanto temas de interés general como aquellos relacionados con los proyectos de los otros espacios curriculares de la Orientación.

Es deseable que dichas producciones orales y escritas aporten conocimientos nuevos a los ya adquiridos en otros espacios curriculares de las Orientaciones. Por otro lado, los saberes construidos en las habilidades receptivas contribuyen a la construcción de conocimientos nuevos en las habilidades de producción. Es decir, que de acuerdo a esta propuesta curricular los saberes de la competencia comunicativa esperados serán más complejos en las habilidades receptivas que en las productivas. Esto, a la vez, presupone que el/la alumno/a ha logrado la construcción de los saberes elaborados para el Ciclo Básico Común, los cuales continúan siendo trabajados e incluidos en otros de mayor complejidad en el Ciclo Orientado.

2.3. Estrategias de aprendizaje para la lectura comprensiva

De acuerdo con la metodología de trabajo adoptada para Inglés en la Formación Específica de las Orientaciones, se espera que los/las alumnos/as involucrados en el aprendizaje de la comprensión lectora en el idioma extranjero logren un desempeño eficiente en todas las áreas implicadas en la decodificación y construcción de significados. Para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora y el aprendizaje de elementos léxicos, sintácticos y discursivos propios de la lengua extranjera, al igual que para el Ciclo Básico, se propone la enseñanza *integrada* de las estrategias de aprendizaje, es decir, incluyéndolas en las actividades diseñadas para el trabajo con el idioma.

Dado que el propósito principal del Inglés es lograr que el/la alumno/a lea, comprenda y analice información de textos auténticos sobre diferentes temáticas en inglés, la enseñanza de estas estrategias permite que el aprendizaje sea más fácil, rápido, agradable, efectivo. Al mismo tiempo el uso de las mismas debe poder transferirse a nuevas situaciones para así permitirle al alumno/a la resolución de problemas que surjan del diálogo de saberes de manera co-responsable y colaborativa. Como se menciona en el diseño del Ciclo Básico, las estrategias de aprendizaje deben enseñarse de manera *directa* de modo que el/la docente explicita a los/as alumnos/as qué estrategia(s) se está(n) enseñando y cómo debe(n) ser aplicada(s) para facilitar el aprendizaje, cuándo debe(n) aplicarse y por qué es/son útil(es) para la resolución de problemas futuros tanto a otras disciplinas en el contexto áulico como en ámbitos extraescolares.

De esta manera, se espera que ante la tarea específica de lectura, al igual que para el resto de las macro-habilidades, el alumno seleccione estratégicamente aquellas que considere necesarias para alcanzar el objetivo deseado. Por consiguiente, el éxito de la enseñanza de la lectura comprensiva está basada en la práctica sistemática de distintas estrategias que apuntan tanto a la comprensión de significados como al proceso de comprensión de los distintos niveles textuales y cómo decodificar el tipo de información que cada uno de éstos aporta. Algunas de ellas están orientadas específicamente a decodificar el significado del texto mientras que otras facilitan el proceso de comprensión y la autonomía y autorregulación del aprendizaje.

La clasificación de estrategias de aprendizaje de González de Doña, M.G. et al. (2008), basada en la propuesta por Oxford (1990); O'Malley, Chamot y Uhl (1994). Su clasificación, al igual que la de Oxford (1990), parte de dos grandes grupos: (i) *las directas* y (ii) *las indirectas*. A su vez, estos grupos se subdividen en dos subgrupos respectivamente.

Las Estrategias directas involucran el procesamiento de la lengua extranjera en los distintos niveles de comprensión textual de forma directa. Estas estrategias se utilizan para manipular y asimilar el componente lingüístico. Algunas de ellas apuntan a la decodificación del mensaje escrito y otras a las actividades cognitivas involucradas en el proceso de comprensión. Estas estrategias se relacionan con tareas tales como conocer, recoger, organizar y utilizar el conocimiento. Están dirigidas al procesamiento del léxico, la proposición, la microestructura textual, la macroestructura textual y la superestructura textual. En el proceso de comprender el mensaje de un texto, cualquiera sea la modalidad, el alumno elabora significados basado en las características semánticas, sintácticas y pragmáticas textuales y utiliza estrategias que le permiten decodificar estos posibles significados no sólo en el plano sintáctico sino en los distintos niveles estructurales del texto es por eso que es fundamental hacer hincapié en cada una de éstas dado que permiten obtener diferentes tipos de significados. Dentro de éstas encontramos las siguientes:

- **Estrategias de decodificación:** estas estrategias se refieren a la transferencia de los significados que diferentes elementos lexicales, estructuras sintácticas y funciones discursivas aportan a la construcción de significados. No involucran procesos inferenciales pero requieren que el alumno tome una serie de decisiones correctas a fin de expresar coherentemente la información textual. Para ello, deberá tomar contacto con la información referida a los elementos lingüísticos del idioma inglés seleccionados y transferir esa información al contexto de su tarea de comprensión. Así, por ejemplo, luego de conocer los distintos significados del prefijo “-er” (marcador de sustantivo agente y de adjetivos comparativos), podrá aplicar ese conocimiento en el análisis de oraciones, porciones de texto y del texto completo. Al analizar las siguientes oraciones:

“Plants produce their own organic food. They are known as producers.”
(“Las plantas producen su propio alimento orgánico. Se las conoce como productores”)
“Predators are larger organisms that kill to eat and survive”

(“Los predadores son organismos más grandes que matan para comer y sobrevivir”⁴²)

Como mencionan los autores, el alumno debe ser capaz de diferenciar el significado del morfema “-er” en las dos situaciones y la diferencia con respecto al tipo de significado que el mismo aporta en cada uno de los casos. Así, teniendo en cuenta la función de la palabra raíz, la posición de la palabra dentro de la oración y el significado completo de la oración.

- **Estrategias cognitivas:** estas estrategias hacen referencia a procesos inferenciales que el/la alumno/a debe realizar a fin de construir el significado de un texto, haciendo uso de la coherencia local y global del mensaje. Debe partir de elementos lingüísticos para completar con información que está implícita. De esa manera, construye la imagen textual, elaborando los distintos niveles de la estructura del texto: lexical, microestructural, macroestructural y superestructural:

1) Estrategias léxicas: estas estrategias se refieren a cómo el lector identifica las palabras del texto y les asigna un significado ya sea a partir de la identificación de palabras claves o a partir de la inferencia de significados de los elementos lingüísticos a partir del conocimiento de las características de la propia lengua. En el primer caso, dado que el significado es igual o similar a términos equivalentes con la lengua materna, el/la alumno/a no precisa tomar decisiones de orden semántico. En segundo caso, el estudiante si realiza inferencias y asigna significado a ítems léxicos a partir del conocimiento que posee de ciertos aspectos lexicales o lingüísticos en su propia lengua. Ejemplo: el significado del prefijo *re-*(hacer nuevamente). Otro tipo de inferencia de significado es utilizar sus conocimientos sobre el mundo en general y sobre el tema del texto en particular (estrategia de inferencia de significado basado en el conocimiento previo del mundo). Por lo tanto, en un texto donde se describen las acciones que realiza Greenpeace, el estudiante puede inferir el significado de palabras como *environment*, *non-profit*, entre otras.

Estas dos estrategias lexicales se refieren principalmente a la asignación de significados para los términos lingüísticos que enfrenta el estudiante en un texto. Recordemos que otra tarea que debe realizar es la de almacenar los significados adquiridos y poder utilizarlos en momentos posteriores. Por consiguiente, estas estrategias deben ir acompañadas de la enseñanza del diseño de mapas o redes semánticas que le permitan al alumno/a vincular elementos lexicales nuevos con otros ya conocidos a partir de un concepto central.

2) Estrategias microestructurales: la comprensión textual no debe quedar sujeta sólo al nivel de la palabra o de la oración aislada sino que implica un procesamiento en los niveles superiores. A menudo el/la alumno/a centra su atención en el significado a las oraciones de un texto o párrafo sin establecer las relaciones semánticas que se establecen entre ellas, hecho fundamental para relacionar coherentemente las diferentes ideas presentadas. La microestructura textual está formada por dos oraciones relacionadas a través de la coherencia. Las estrategias que permiten establecer tales conexiones entre dos oraciones se denominan estrategias de coherencia local o microestrategias. Ejemplos de relaciones semánticas son: causa/ consecuencia, explicación, ejemplificación y especificación, entre otras.

Al vincular dos oraciones se crea una relación de significado particuasl que está marcada por los conectores que las unen. Identificar diferentes tipos de conectores y determinar cuál es la relación funcional entre dos oraciones es de suma importancia para la construcción del significado de un texto. Así, en el siguiente ejemplo vemos la relación semántica de concesión- contraexpectativa:

⁴² Extraído de González de Doña, M.G. et al. (2008). “Tipología de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora en Inglés en la Modalidad EaD” *Revista de Educación a Distancia*, número 20.

*"Although limitations on classical computer technology are approaching rapidly, research in the area of quantum computing may provide a way towards breaking these boundaries."*⁴³

Otro tipo de relaciones son las llamadas referenciales que incluyen a los pronombres, la sinonimia, hiponimia e hiperonimia. Teniendo en cuenta las mismas el/la alumno/a puede recuperar coherentemente la información de un texto o una expresión nominal particular al vincular dos oraciones teniendo en cuenta los elementos referenciales presentes. En el siguiente ejemplo,

*"Greenpeace aims to change public thinking and actions through education and publicity. To achieve this, the organization stages creative, non-violent confrontations between activists and those responsible for harming the environment."*⁴⁴

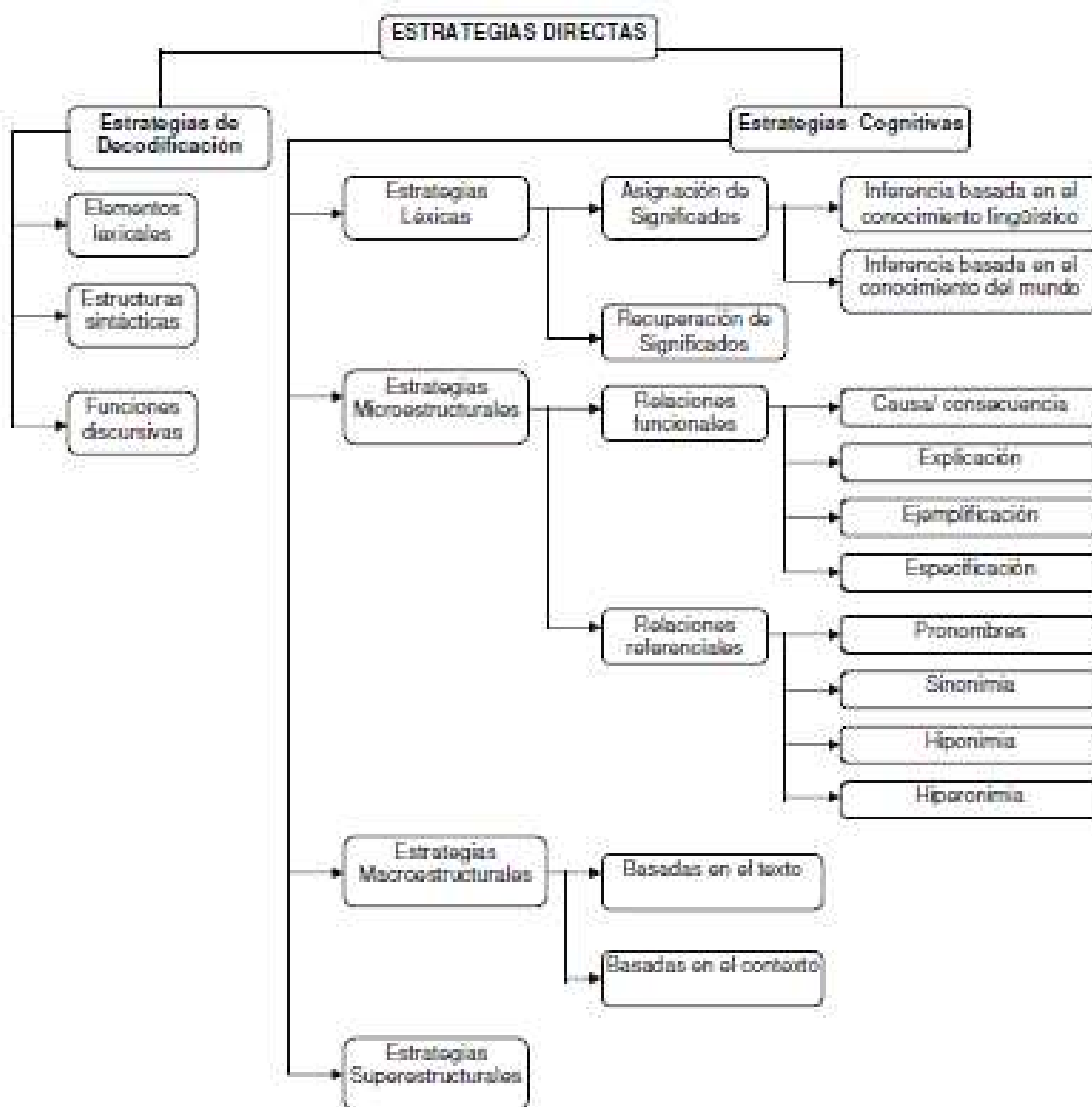
el/la alumno/a puede vincular las dos oraciones a partir de relacionar que *Greenpeace* es una *organización*, el cual es un referente hiperónimo que incluye a *Greenpeace* como un tipo de *organización*.

3) Estrategias macroestructurales: la macroestructura se refiere a la unidad temática que se desarrolla a lo largo del texto. Guiar al alumno/a en la utilización de estrategias específicas dirigidas a la macroestructura basándose en la información textual y contextual guiado además por su conocimiento. El/ la alumno/a utiliza macroestrategias cuando, a partir de algunos elementos paralingüísticos (título, subtítulo, palabras destacadas, imágenes, etc.) puede anticipar el mensaje del texto y activar sus conocimientos para predecir e inferir la información textual. Todo esto le permite al alumno/a realizar un resumen del texto que incluye los conceptos más relevantes o macroproposiciones o predicciones que confirmará o rechazará durante la lectura del texto.

4) Estrategias superestructurales: mientras que las macroestrategias proveen el contenido de los textos, las superestrategias apuntan a identificar la forma en que tales contenidos están ordenados. La superestructura consiste en la representación gráfica, a través de un esquema o silueta, de la información textual. Para su elaboración o análisis, el alumno debe conocer los contenidos del texto, necesita identificar las marcas paratextuales presentes y así especificar los elementos que tienen relevancia en la elaboración de la silueta. En los textos expositivos, la información se presenta a través de la descripción de un tema, comparación, seriación, evaluación, problema/solución, causalidad o a través de una ilustración. Teniendo esta información en cuenta, el/la alumno/a debe poder formalizar la estructura textual en la silueta correcta que la representa. Además, reconocer el formato textual de un determinado texto le permite reconocer el propósito comunicativo e inferir no sólo el tipo de información aportada por el mismo sino también identificar las partes en las que cierta información se encuentra.

⁴³ Extraído de Graber, B. y P. Babcock (2004) *Reading for the Real World 3*. Compass Publishing: Argentina.

⁴⁴ Zwier, L.J. y L. Stafford-Yilmaz (2004) *Reading for the Real World 2*. Compass Publishing: Argentina.

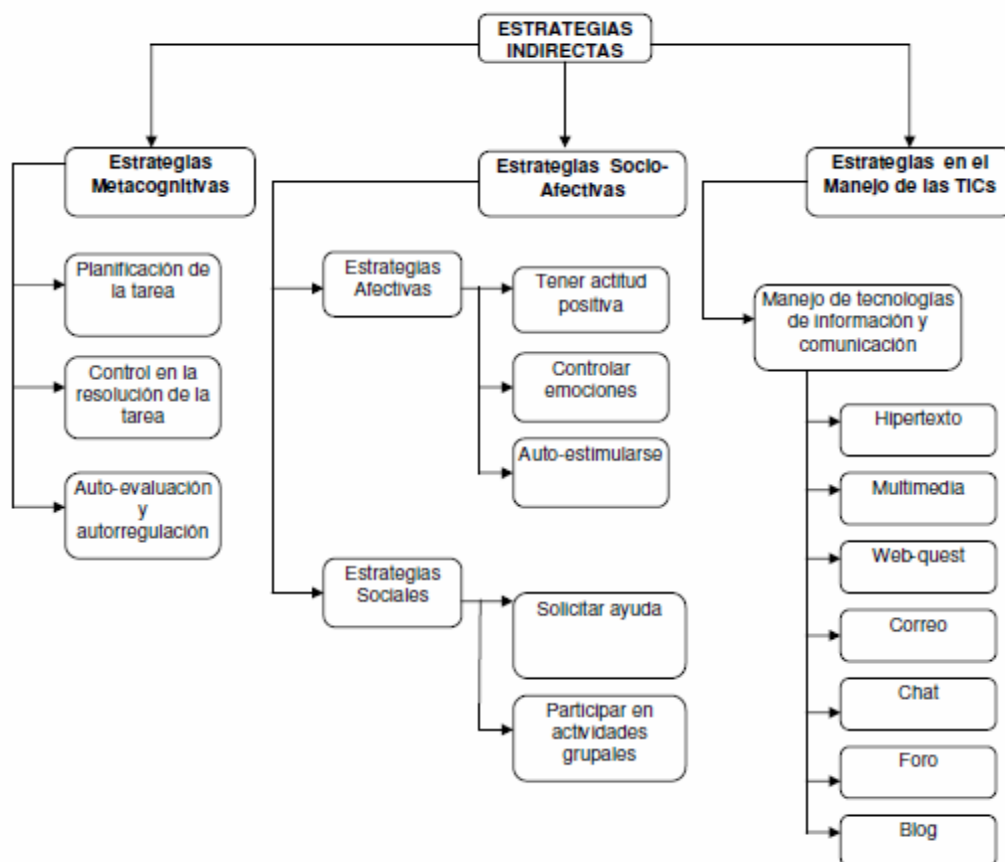


Extraído de González de Doña, M.G. (2008)

Las **Estrategias Indirectas** le permiten al alumno/a conducir su aprendizaje de manera efectiva y por esto deben ser fomentadas a lo largo de todo el aprendizaje. La aplicación de estas estrategias es muy relevante para la apropiación de nuevos contenidos aunque no son medibles o evaluables según los parámetros de las estrategias directas. Se las puede clasificar en tres tipos diferentes:

- **Estrategias metacognitivas:** el término metacognición hace referencia al conocimiento que el sujeto tiene sobre los propios procesos cognitivos y cuáles emplea en la realización de una tarea. Este conocimiento incluye tres procesos esenciales cuya función es la de regular y optimizar la tarea cognitiva. Ellos apuntan a la *planificación*, *control* y *evaluación* del propio desempeño y permite la auto evaluación del propio progreso y avances a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.
- **Estrategias socio-afectivas:** estas estrategias le permiten a los/las alumnos/as regular las emociones, motivaciones y actitudes en el proceso de aprendizaje y al

mismo tiempo ayudan a favorecer la interacción entre los alumnos. Permiten a los/as alumnos/as controlar la ansiedad, emociones, motivaciones y desarrollen estrategias sociales que les permitirán sentirse cómodos/as, poder expresar sus dificultades e inquietudes y poder disfrutar de la resolución de actividades tanto individuales como grupales.



Extraído de González de Doña, M.G. (2008)

Recordemos que como mencionamos en el Diseño Curricular del Ciclo Básico, dado que las estrategias de aprendizaje no se limitan exclusivamente al desarrollo de la cognición, sino que también incluyen funciones metacognitivas, afectivas y sociales, su desarrollo debe realizarse de manera balanceada, es decir, ningún grupo debe predominar sobre el resto. Del mismo modo, no es posible realizar una selección y recorte de aquellas que parecieran ser las más apropiadas de incluir en un año en particular. Son muchos los factores que determinan qué tipo de estrategias son más efectivas para cada uno de ellos/as. Algunos de estos factores son: edad, sexo, personalidad, nivel de proficiencia en la lengua extranjera, estilos cognitivos, motivación, conocimientos previos, uso de estrategias de aprendizaje en la lengua materna, las expectativas del/de la docente, etc. De acuerdo con el diagnóstico que cada docente realice de sus alumnos/as, seleccionará aquellas estrategias que considere más apropiadas según las necesidades y características identificadas.

2.4 El rol de la entonación en la comprensión y producción de textos orales

De acuerdo con la metodología de trabajo adoptada para Inglés en la Formación Específica de las Orientaciones, se espera que los/las alumnos/as logren un desempeño eficiente en todas las áreas implicadas en la decodificación y construcción de significados orales. Para favorecer el desarrollo de la comprensión de textos orales en la lengua extranjera se propone la enseñanza de diversos componentes que conforman el lenguaje oral, es decir, la entonación y sus componentes y fenómenos.

Cuando los hablantes de una lengua dicen algo, no pueden hacerlo sin el uso de algún tipo de entonación. De acuerdo con Underhill (2005), la elección de las palabras a ser utilizadas en una unidad tonal es menos relevante que la manera en la que se van a decir. Si bien la entonación es una característica presente en todas las lenguas del mundo, sus características varían de idioma en idioma. De esta manera, la entonación del inglés es distinta a la del francés, el alemán, el español, o cualquier otra lengua del mundo.

Autores como Tench (1996) y Brazil (1997) han descrito a la entonación como una serie de elecciones significativas que realizan los hablantes para transmitir significados. La entonación señala funciones en el lenguaje oral que no pueden ser interpretadas de otra manera. Los hablantes tienen la opción de producir diversas variantes de una misma secuencia de palabras de acuerdo a los significados que deseen comunicar. A su vez, la entonación brinda a los oyentes de un mensaje ciertas pistas a seguir para la decodificación de la informatividad de sus enunciados: qué información es dada y cuál es nueva, si se trata de una afirmación o una pregunta, etc. Es por ello que la entonación muestra tanto las intenciones de los hablantes como la organización del discurso en diversos contextos.

Visto desde el punto de vista funcional, familiarizarse con el sistema entonativo del inglés permitirá a los alumnos distinguir enunciados diversos tales como afirmaciones, preguntas, exclamaciones, etc. Desde una perspectiva sociolingüística, la entonación facilitará que los estudiantes distingan características de los hablantes tales como edad, procedencia, grupo social, cercanía entre hablantes, etc.

El estudio de la entonación como elemento significativo de la lengua extranjera permitirá a los alumnos evaluar la relevancia de aspectos como prominencia, ritmo, acentuación y desacentuación, entre otros, para la construcción de significados en dicha lengua.

Los alumnos tendrán la posibilidad de analizar la entonación en cuanto al significado que este aspecto de la lengua aporta a la hora de la construcción e interpretación de significados. A continuación se analizarán aquellos aspectos de la entonación que contribuyen a la interpretación y expresión de mensajes orales. Los componentes mencionados a continuación son aquellos planteados por el modelo discursivo de la entonación propuesto por Brazil, 1981⁴⁵:

La **tonalidad** es la división del discurso oral en segmentos de significado llamados unidades tonales o unidades entonativas. Cada una de estas unidades posee una entonación particular con un propósito específico añadido por el hablante.

La **tonicidad** está relacionada con las sílabas dentro de las palabras de una unidad que el hablante decide resaltar de acuerdo al mensaje y el significado que desea transmitir. La tonicidad es definida como la localización de las sílabas pre-tónicas (sílabas prominentes) y

⁴⁵ Brazil, D., Coulthard, M. and Johns, C. 1981. Discourse Intonation and Language Teaching. Longman Group

la sílaba tónica dentro de unidades tonales. La última sílaba prominente de una unidad tonal es la sílaba tónica.

El **tono** es el movimiento melódico que ocurre en las unidades tonales. El movimiento tonal comienza en la última sílaba prominente (tónica) y se extiende hasta el final de la unidad. El inglés está compuesto de dos grandes grupos de tonos, de los cuales se desprenden cinco tonos básicos propuestos por Brazil et al (1981):

Tonos de cierre: son mayormente utilizados para informar o “proclamar” información nueva tanto de manera afirmativa como negativa e interrogativa (cuando la pregunta tiene por objetivo recabar información nueva) y para marcar que una secuencia de unidades tonales ha alcanzado su culminación. Se sub-dividen en:

- Tono descendente (proclaiming tone): **p**
- Tono ascendente-descendente (proclaiming plus tone): **p+**

Tonos de continuidad: son utilizados para expresar que el contenido de la unidad tonal es información dada, dar respuestas indirectas, estar de acuerdo parcialmente, introducir un tema y expresar incertidumbre. Son utilizados para formular preguntas si-no que buscan corroborar información más que obtener información. En general, estos tonos muestran que las unidades tonales deben ser interpretadas en su conjunto una vez alcanzado un tono de cierre. Implican una idea de continuidad. Se sub-dividen en:

- Tono descendente-ascendente (referring tone): **r**
- Tono ascendente (referring plus tone): **r+**
- Tono suspendido (level or 0 tone): **0**

Los tres componentes de la entonación (tonalidad, tonicidad y tono) son utilizados en su conjunto para transmitir significados. Si analizamos una unidad tonal del inglés, se observa que la selección de los distintos aspectos de la entonación dependerá del contexto. Si se asume que lo expresado por las palabras “*the queen of hearts*” (la reina de corazones) en una unidad es información nueva, se observa la siguiente configuración:

(1) // **p** the QUEEN of HEARTS //⁴⁶

Si se cuenta con un contexto, dependiendo del mismo podremos observar distintas configuraciones para las mismas palabras.

(2) Q: What card did you play?

R: // **p** the QUEEN of HEARTS //

(3) Q: What heart did you play?

R: // **p** the QUEEN of hearts //

(4) Q: What queen did you play?

R: // **p** the queen of HEARTS //

En los casos (1) al (4) los cambios entonacionales están relacionados con la prominencia. Sin embargo, los demás aspectos de la entonación también pueden expresar diferentes significados de acuerdo al contexto. Si se considera la oración “I shall go to college when I finish school” (Iré a la Universidad cuando finalice la escuela), se ven diferentes selecciones entonacionales de acuerdo al contexto.

⁴⁶ Estas transcripciones siguen las convenciones de transcripción de Brazil et al (1981). La división en unidades tonales se mostrará con doble barra (/), las sílabas prominentes serán capitalizadas, la sílaba tónica será subrayada y el tono será mostrado al comienzo de la unidad con su correspondiente letra.

(5) Q: What will you do in the future?

R: // **p** i shall GO to COllege // **p** when i Finish SCHOOL //

(6) Q: What will you do when you finish school?

R: // **p** i shall GO to COllege // **r** when i Finish SCHOOL //

(7) Q: When will you go to college?

R: // **r** i shall GO to COllege // **p** when i Finish SCHOOL //

Como puede observarse en los ejemplos (5), (6) y (7), los cambios en la entonación están relacionados a las selecciones tonales en relación al significado que se desea transmitir de acuerdo a cada contexto. Cada tono transmite una serie de significados particulares.

En resumen, en el lenguaje oral, la entonación brinda información a interpretar que no puede ser decodificada por las palabras del mensaje exclusivamente. En particular en los Bachilleres con Orientación en Turismo y en Comunicación es preciso profundizar en aspectos de la pronunciación que les permitan a los/as alumnos/as desarrollar una pronunciación de inteligibilidad internacional que les permita resolver situaciones comunicativas en relación a las incumbencias de estos bachilleres en forma satisfactoria.

Vale aclarar que para el Bachiller en Lengua Extranjera Inglés estos aspectos de la pronunciación junto a otros más sutiles, necesariamente, forman parte de los saberes a construir.

2.5 Evaluación

La evaluación es un tema delicado, controvertido, porque 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-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.
- Desarrollar estrategias para la resolución de actividades que involucren el razonamiento, dar opinión y/u obtener información en base a la comprensión de textos escritos más complejos.

La escritura:

- Redactar distintos tipos de texto tanto de carácter sistemático-formalizado como de carácter inmediato atendiendo al contexto de situación (mensajes de correo electrónico, cartas, descripciones, narraciones, blogs, chats, redes sociales), aplicando estrategias de escritura y edición.
- Aplicar nociones de coherencia y cohesión para la correcta organización de ideas e información.
- Relacionar las estructuras gramaticales (tanto tiempos verbales como expresiones para invitar, sugerir, ordenar, conectar o contrastar ideas, dar opinión, etc) a su función y adecuarlas al registro correspondiente.
- Utilizar distintas estrategias para resolver dificultades durante el proceso de escritura: lluvia de ideas, redes, borradores, consultas, diccionarios, reformulación, parafraseo, auto-corregirse, etc.

3.2.2. Saberes específicos para Quinto Año

a) Desarrollo de la lengua oral

La escucha:

- Desarrollar estrategias para la comprensión de textos orales previo, durante y posterior a la escucha.
- Desarrollar estrategias para la resolución de actividades que involucren el razonamiento y/u obtener información en base a la comprensión de textos orales auténticos con complejidad creciente.
- Reconocer diferentes tipos de textos orales y adecuar la modalidad de escucha al propósito comunicativo y al tipo de texto.
- Identificar los elementos del contexto de situación y reconocer los cambios que éstos producen en el texto (participantes, edades, roles, vínculos, lugares, propósitos, diferentes voces, etc.)
- Identificar ideas principales e información específica en textos auténticos y de complejidad creciente sobre distintos temas (de interés general o vinculados con los otros espacios curriculares de la Orientación) teniendo en cuenta todos los componentes del lenguaje

(morfología, sintaxis, fonología, semántica y pragmática) y el tipo de información o significado que cada uno de ellos permite inferir.

- Extraer información y significados más sutiles (intensión de los interlocutores) a partir de pistas fonológicas (entonación, acentuación y reacentuación, 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	-Relacionar los saberes construidos en otros espacios curriculares para facilitar la comprensión de los textos correspondientes a la Orientación -Reconocer el valor funcional del texto para construir nuevos saberes y realizar aportes a los demás espacios curriculares -Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito. -Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (diálogos, conferencias, presentación de noticias, publicidades, documentales, series de televisión, canciones, etc.) -Reconocer tipos textuales a partir del paratexto, sonidos y ruidos de fondo para un primer acercamiento global al tipo de significado e información que aportan. -Predecir el tipo discursivo y el tipo de información a partir de las pistas obtenidas durante el análisis del paratexto, sonidos y ruidos de fondo. -Inferir el posible ordenamiento de la información a partir la estructura del texto oral obtenida durante el trabajo de pre-escucha. -Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global -Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales	-Relacionar los saberes construidos en otros espacios curriculares para facilitar la comprensión de los textos correspondientes a la Orientación -Reconocer el valor funcional del texto para construir nuevos saberes y realizar aportes a los demás espacios curriculares -Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito. -Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (diálogos, conferencias, presentación de noticias, publicidades, documentales, series de televisión, canciones, etc.) -Reconocer tipos textuales a partir del paratexto, sonidos y ruidos de fondo para un primer acercamiento global al tipo de significado e información que aportan. -Predecir el tipo discursivo y el tipo de información a partir de las pistas obtenidas durante el análisis del paratexto, sonidos y ruidos de fondo. -Inferir el posible ordenamiento de la información a partir la estructura del texto oral obtenida durante el trabajo de pre-escucha. -Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global -Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales	
			-Relacionar el tipo de información que se espera en distintas secciones del texto oral.	-Relacionar el tipo de información que se espera en distintas secciones del texto oral.	

		-Asociar aspectos fonológicos como prominencia, ritmo, acentuación, desacentuación y entonación y el tipo de información que aportan para extraer significado. -Analizar similitudes y diferencias rítmicas entre la lengua extranjera y la materna como medio para resolver dificultades en la comprensión. -Identificar las palabras acentuadas en un texto oral para extraer el significado e ideas generales del mismo. -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) -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.	-Asociar aspectos fonológicos como prominencia, ritmo, acentuación, desacentuación y entonación y el tipo de información que aportan para extraer significado. -Analizar similitudes y diferencias rítmicas entre la lengua extranjera y la materna como medio para resolver dificultades en la comprensión. -Identificar las palabras acentuadas en un texto oral para extraer el significado e ideas generales del mismo. -Analizar el aporte que la acentuación y desacentuación de ciertas palabras brinda a la construcción global y gradual de significados durante la escucha. -Relacionar fenómenos como la desacentuación y la reacentuación y su contribución a la construcción de significado independientemente del significado particular de cada palabra. -Utilizar la entonación y el significado que se asocia a distintos tonos (tonos de cierre y tonos de continuidad) como recurso para identificar diferentes tipos de información durante la escucha. -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) -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.

				-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. -Asociar diferentes estilos discursivos a sus características particulares con respecto a velocidad de producción, uso de contracciones y registro para guiar la escucha.

			- Desarrollo de la competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creador
			4to Año	5to Año	
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Lengua Oral	Producción	-Utilizar una pronunciación y acento de inteligibilidad internacional para favorecer la comunicación eficiente con hablantes de distintas variedades dialectales. -Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -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. -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 -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)	-Utilizar una pronunciación y acento de inteligibilidad internacional para favorecer la comunicación eficiente con hablantes de distintas variedades dialectales. -Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -Utilizar la entonación como herramienta para expresar matices sutiles de significado. -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. -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	

			-Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Lograr precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Regular las emociones, motivaciones y actitudes al momento de interactuar con compañeros/as y docentes	-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) -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Lograr mayor precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación (ver tabla en reflexión sobre el lenguaje) -Regular las emociones, motivaciones y actitudes al momento de interactuar con compañeros/as y docentes

			- 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	-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 -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.) -Inferir la idea principal a partir de los significados obtenidos del análisis del para-texto y/o el título	-Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito. -Analizar el uso de marcadores tipográficos y la elección de ítems léxicos particulares etc como indicadores de propósitos comunicativos particulares. - Identificar el cambio o la introducción de diferentes interlocutores al discurso.	

		-Relacionar los saberes construidos en otros espacios curriculares para facilitar la comprensión de los textos correspondientes a la Orientación -Reconocer el valor funcional del texto para construir nuevos saberes y realizar aportes a los demás espacios curriculares -Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global -Buscar información en materiales de referencia como diccionarios, enciclopedias, Internet, etc. -Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales -Identificar la oración tópica, las ideas soporte y/o ejemplos dados en las distintas partes del texto -Reconocer y utilizar aquellas pistas lingüísticas y discursivas que permitan obtener mayor especificidad en la información recabada en la primera aproximación al significado del texto -Asociar diferentes pistas morfológicas al significado que aportan a la interpretación del texto (un- para negativo, -al para adjetivos, -er para ciertas profesiones/oficios, -s para plurales y marca de presente simple en tercera persona singular, entre otras) -Reconocer diferentes expresiones deícticas y sus referentes como medio para facilitar la comprensión -Extraer el significado específico que diferentes verbos modales, formas y tiempos verbales y tipos de discurso (directo e indirecto) aportan a la construcción de significado	- Reconocer el cambio o introducción de nuevos interlocutores en el texto y su propósito comunicativo. - Identificar marcadores cohesivos, inferir y analizar su contribución en la secuenciación y organización de la información. - Reconocer el aporte que diferentes marcadores cohesivos otorgan tanto a la interpretación del texto como a su organización textual. - Reconocer las características de textos descriptivos, informativos, explicativos, narrativos y argumentativos. - Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (recetas, folletos, cuadros y tablas, diagramas, instrucciones de uso, descripción de procedimientos, resúmenes de trabajos científicos, ensayos, cuentos, artículos de revistas científicas y de divulgación, etc.). - Identificar y analizar la estructura de un texto partir del para-texto (imágenes que acompañan al texto, tipografía, diseño), los marcadores cohesivos y deícticos y las relaciones entre ellos. - Relacionar el formato del texto y su estructura con su tipo discursivo (es decir tipo de información presentada).

		-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...) -Comparar similitudes y diferencias lingüísticas, lexicales y culturales entre la lengua materna y extranjera como medio para resolver dificultades en la comprensión	

			- Desarrollo de la competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creador
			4to Año	5to Año	
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Lengua Escrita	Producción	-Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -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) -Organizar ideas en párrafos con coherencia y cohesión haciendo uso de marcadores cohesivos, expresiones referenciales y vocabulario y estructuras apropiados al tipo textual (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Hacer uso de diferentes verbos modales y tipos de discurso (directo e indirecto) en la producción de textos (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)	-Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -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) -Organizar ideas en párrafos con coherencia y cohesión haciendo uso de marcadores cohesivos, expresiones referenciales y vocabulario y estructuras apropiados al tipo textual (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Hacer uso de diferentes verbos modales y tipos de discurso (directo e indirecto) en la producción de textos (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)	

		-Reconocer 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 -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados correspondientes a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Adecuar la producción escrita al registro correspondiente, contexto y posible lector. -Lograr precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación.	-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 -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados correspondientes a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Adecuar la producción escrita al registro correspondiente, contexto y posible lector. -Lograr mayor precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación.

		Desarrollo de la competencia comunicativa.	Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creados
		4to Año		5to Año
El Inglés en el currículum como lengua extranjera de inteligibilidad internacional y por su valor instrumental y formativo	Reflexión sobre la lengua extranjera	Reflexión sobre la contribución del uso y la forma de la lengua extranjera a la construcción de significado respecto de:		Reflexión sobre la contribución del uso y la forma de la lengua extranjera a la construcción de significado respecto de:
		-cognados verdaderos y falsos. - expresiones deícticas (temporales, locativas, cuantificativas y pronombres y determinantes), referencia anafórica y catafórica. -procesos fonológicos asimilación y coalescence. -la entonación como medio para decodificar mensajes e intenciones (acentuación, desacentuación) -cambios en la estructura oracional: voz pasiva en tiempos verbales simples (presente y pasado) -discurso indirecto en oraciones declarativas e interrogativas y tiempo verbal de los verbos elocutivos.		-cognados verdaderos y falsos. -expresiones deícticas (temporales, locativas, cuantificativas, pronombres y determinantes), referencia anafórica y catafórica. -procesos fonológicos asimilación, coalescence y elisión. -la entonación como medio para decodificar mensajes e intenciones, acentuación, desacentuación, reacentuación, énfasis, contraste, diferencias en selecciones tonales. -cambios en la estructura oracional: voz pasiva en tiempos verbales simples (presente, pasado, futuro, presente y pasado perfecto) -discurso directo e indirecto en oraciones declarativas e interrogativas y diferentes verbos elocutivos.

-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) - la estructura de la oración y sus relaciones cohesivas: ejemplificación, hiperonimia, hiponimia, sinonimia, antonimia, secuenciación, contraste, adición, elección y razón-resultado. -estructuras condicionales del tipo cero y uno. - nociones y restricciones semánticas del tiempo presente, presente en proceso, presente perfecto, futuro y pasado. -expresiones que indiquen obligación, probabilidad, intención, pedidos, consejo, comparación. -asociación de vocabulario de un determinado campo semántico al significado global de un texto. -diferencias y similitudes lingüísticas y culturales entre la lengua extranjera y la materna de los puntos mencionados. -aportes de convenciones de la lengua escrita y oral a la comprensión y producción, por ejemplo, la tipografía, la estructura del texto, modos de compensación, pedido de aclaración, parafraseo, entonación, etc. - el análisis de los propios errores o errores ajenos. -análisis meta-cognitivo y cognitivo sobre las formas de aprendizaje generales y las específicas de la lengua extranjera para cada uno de los aspectos mencionados (ver clasificación de estrategias en apartado de <i>Estrategias de Aprendizaje</i>).	-pistas morfológicas léxicas derivativas (-ly, -al, -ful, -less, -ness, etc.) y flexivas (-ed, -ess,-s, etc.) -la frase nominal (complementos y modificadores) -cláusulas relativas restrictivas y no restrictivas. -cláusulas subordinadas complemento del verbo. - la estructura de la oración y sus relaciones cohesivas: ejemplificación, hiperonimia, hiponimia, sinonimia, antonimia, secuenciación, contraste, adición, elección, razón-resultado, causa-efecto, concesión-contrarexpectación. -estructuras condicionales del tipo cero, uno y dos. - nociones y restricciones semánticas del tiempo presente, presente en proceso, presente perfecto, futuro y pasado. -expresiones que indiquen obligación, prohibición, probabilidad, intención, pedidos, consejo, comparación. -asociación de vocabulario de un determinado campo semántico al significado global de un texto. -diferencias y similitudes lingüísticas y culturales entre la lengua extranjera y la materna de los puntos mencionados.

		-aportes de convenciones de la lengua escrita y oral a la comprensión y producción, por ejemplo, la tipografía, la estructura del texto, modos de compensación, pedido de aclaración, parafraseo, entonación, etc. - el análisis de los propios errores o errores ajenos. -análisis meta-cognitivo y cognitivo sobre las formas de aprendizaje generales y las específicas de la lengua extranjera para cada uno de los aspectos mencionados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander Egg, E. 1994. *Interdisciplinariedad en educación*. Magisterio del Río de la Plata. 20-21.
- Arnold, J. & H. D. Brown. 2002. "A map of the terrain" In: Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barbero, J. M. 2003. "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". Madrid, España: *Revista iberoamericana de Educación*, N° 032. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. (OEI).17-34.
- Basturkmen, H. 2006. "Ideas and Options in English for Specific Purposes". *ESL & Applied Linguistics Professional Series*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brazil, D., M. Coulthard and Johns, C. 1981. *Discourse Intonation and Language Teaching*. Londres: Longman Group.
- Brown, H.D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3rd. edition. NJ: Prentice Hall Regents
- Brown, H.D. 2001. *Teaching by Principles*. Chicago y Londres: Pearson Education.
- Byrne D. 1981. *Teaching writing skills*. Londres: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. 1980. "Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Canale, M. 1983. "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy." En: Richards, J. and R. Schmidt (eds). *Language and Communication*. Londres: Longman.
- Cepeda García, N. 2006. "Una mirada al currículo escolar desde los paradigmas de la complejidad, la interculturalidad y la democracia". Perú: *Tarea Asociación de Publicaciones Educativas*.12-15
- Delors, J. y otros. 1996. "La Educación Encierra un Tesoro" - *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Compendio. Madrid: Santillana, ediciones UNESCO.
- Di Tullio, A. 2010. *Manual de gramática del español*. Argentina: Waldhuter.
- García, R. 2006. *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Ed. Gedisa. Colección Filosofía de la Ciencia. Argentina.
- Gardner, H. 1999. *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Graber, B. y Babcock P. 2004. *Reading for the Real World 3*. Argentina: Compass Publishing.

- González de Doña, M.G. et al. 2008. Tipología de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora en Inglés en la Modalidad EaD. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número 20.
- Harmer, J. 1998. *How to Teach English?* Londres: Longman.
- Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis*. Londres: Longman.
- Krashen, S. D. 1986. *The Input hypothesis: Issues and implications*. Longman: Londres.
- Martinello, M. y otros. 2000. *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Colección didáctica general. Nº 9. Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Educación. Consejo Provincial de Educación. Gobierno de la provincia de Río Negro. 2008. *Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina*.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. 2007. Ley Nº 26.206, *Ley de Educación Nacional, Hacia una Educación de Calidad para una Sociedad más Justa*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación. Consejo Pcial. de Educación. Pcia. de Río Negro. 2007. *Módulo 3: Diálogo de Saberes: un camino en construcción*. Programa de Actualización Disciplinar. Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina. Comisión Res. 611/06.
- Nieto Borrego, J. & A., Di Tullio. 2010. *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*. Argentina: Planeta.
- Nuttall, C. 2005. *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. The USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Reid, J. 1987. *The learning styles preference of ESL students*. Londres: TESOL. 21(1), 87-11.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Lingusitics* 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.

BACHILLER EN EDUCACIÓN FÍSICA

FUNDAMENTACIÓN

El Bachillerato en Educación Física, asumiendo el desafío¹ 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)² 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 Secundaria³. Permite el abordaje de distintas problemáticas cercanas a los estudiantes y su entorno, vinculadas a la actividad física⁴ 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)⁵ 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

¹ Claudia Romero (compiladora). (2009). "Claves para mejorar la escuela secundaria". Noveduc. Bs. As. Cap. 4 Pág. 90

² En Gómez, R. (2009) "La Educación Física y el Deporte en edad escolar". Cap. 13. Miño y Dávila. Bs. As.

³ D. C. Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina. Educación Física (Pág. 259)

⁴ 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.

⁵ 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 secuencia 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”⁶. 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:

Espacios Curriculares Ejes temáticos	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	→	→	→

⁶ 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”⁷. 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.

⁷ 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
Formación General		
Biología		3hs/c
Espacio y Procesos Sociales	3hs/c	
Educación Física	3hs/c	3hs/c
Física	3hs/c	
Producción Artística y Contexto Histórico y Social	3hs/c	
Lengua y Literatura	5hs/c	5hs/c
Matemática	6hs/c	5hs/c
Pensamiento Crítico y Ciudadanía		3hs/c
Química		3hs/c
Formación Específica		
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 evaluativas⁸.

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

⁸ 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 Guerra⁹ 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. Sacristán¹⁰ 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

⁹ 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

¹⁰ Gimeno Sacristán (1986) “Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum” Madrid. Ed. Araya

sentido precisamente cuando están guiados por principios éticos. (...)”¹¹. 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.

¹¹ Álvarez Méndez (2004). “la evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso 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	Comprensión del fenómeno deportivo en las distintas culturas. Análisis de la evolución histórica del deporte y su impacto en la sociedad. Reconocimiento de las distintas modalidades deportivas. Vinculación del fenómeno deportivo con la realidad cercana. Diferenciación de los distintos ámbitos de desarrollo del deporte. Visión crítica sobre el impacto del deporte en la sociedad. Vivencias corporales deportivas que faciliten el reconocimiento de su amplitud y alcances.
Actividad Física y Salud	Análisis de la vinculación de deporte y salud. Comprensión del deporte como herramienta para la prevención contra los hábitos vida negativos. Prácticas de experiencias deportivas vinculadas al desarrollo de una calidad de vida saludable. Búsqueda de alternativas viables experiencias deportivas inclusoras para grupos sedentarios.
Actividad Física y Gestión	Comprensión de la problemática de la gestión del deporte en ámbitos institucionalizados y personales no institucionalizados. Diferenciación de aspectos de la gestión vinculados al deporte en diferentes ámbitos y modalidades. Abordaje de experiencias de gestión y planificación de prácticas deportivas con impacto en la realidad cercana.

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	Conocimiento y análisis de la gimnasia como fenómeno de la cultura de lo corporal. Su configuración en la sociedad contemporánea. Relación de la corporeidad y la gimnasia en la sociedad contemporánea. Vivencia de manifestaciones gímnicas relacionadas con la actividad física de la cultura contemporánea. Prácticas de manifestaciones gimnásticas. Su evolución histórica e implicancia actual. Valorización y proyección de la práctica placentera y continua de formas gímnicas como parte de la cultura del hombre.

Actividad Física y Salud	Análisis de la relación entre las formas gímnicas y la salud. Su configuración en la sociedad contemporánea. Relación de la gimnasia y las prácticas saludables del hombre. Su influencia en la calidad de vida Practica de formas gímnicas relacionadas con la constitución de un cuerpo saludable. Conocimiento y vivencia corporal desde las formas gímnicas en el uso del cuerpo en la vida cotidiana. La emoción placentera en la actividad física. Su tratamiento y práctica desde la salud y la gimnasia.
Actividad Física y Gestión	Comprensión de la problemática de la gestión de las formas gímnicas en ámbitos institucionalizados y personales no institucionalizados. Diferenciación de aspectos de la gestión vinculados a las formas gímnicas en diferentes ámbitos y modalidades. Planificación y ejercitación de ofertas de actividad física ligada a las formas gímnicas.

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 impliquen:

- 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	Comprensión de las distintas maneras de relación del hombre en el entorno natural a lo largo de su historia. Análisis de la vinculación actual del hombre con las prácticas motrices en el medio natural. Relevamiento y diferenciación de las prácticas en el medio natural cercano. Visión crítica del Impacto ambiental de las prácticas motrices en el medio natural. Vivencias de práctica motrices variadas en ambientes naturales con implicancias en la salud, en la recreación, el tiempo libre y el reconocimiento del entorno.
Actividad Física y Salud	Vinculación de las prácticas motrices en contacto directo con la naturaleza y el concepto de vida saludable. Abordaje de distintas experiencias en el medio natural en función de una mejor calidad de vida. Análisis del fenómeno de la contaminación ambiental y su efecto sobre la salud.
Actividad Física y Gestión	Comprensión de la problemática de la gestión de las prácticas motrices en el medio natural en ámbitos institucionalizados y personales no institucionalizados. Diferenciación de aspectos de la gestión vinculados a las actividades en contacto con la naturaleza al deporte en diferentes ámbitos y modalidades. Planificación, organización y prácticas de actividades en contacto con el medio natural

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 redimensionarán 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 desarrollarán 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 participantes 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, Nº 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 Genera 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. Paidos

Dr. Lopez Rodríguez Alejandro, "¿ES LA EDUCACIÓN FÍSICA UNA CIENCIA?" Artículo Publicado en <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - Nº 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
- 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: disseminaciones, 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 Educación 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 Vocacional¹².

Existe la necesidad imperiosa de que la *reflexión* sobre la *construcción de proyectos futuros* de alumnos a punto de egresar de la escuela secundaria, se integre al Ciclo Superior Orientado, constituyéndose así en uno de los modos de inclusión social.

La escuela es productora de subjetividad e influye en la construcción de representaciones y de proyectos futuros.

La implementación de un **taller de alumnos** que jerarquice la reflexión y la construcción de proyectos, es primordial para una escuela que prioriza la situación de la permanencia y egreso de los estudiantes.

En el mencionado taller, se incluye a los alumnos como protagonistas de su formación, acompañados por un coordinador especializado; se privilegian todas las dimensiones del aprendizaje: se estimula lo cognitivo y se propician experiencias que exigen poner en relación el intelecto, la emoción y la acción, apuntando a una formación integral del alumno.¹³

¹² Rascovan, Sergio E. “Orientación Vocacional: una perspectiva crítica”. 1era edición. Paidós. Buenos Aires. 2005.

¹³ Ministerio de Educación-Consejo Provincial de Educación-Provincia de Río Negro. Transformación de la escuela secundaria rionegrina. Diseño Curricular del Ciclo Orientado de los Bachilleratos con Orientación.

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”¹⁴

La inclusión del **taller** contribuye a que la escuela asuma una actitud comprometida y activa con la *autorreflexión* sobre los saberes aprendidos y la posibilidad de visualizar un *proyecto de futuro, de estudios y/o trabajo*. Este espacio curricular supone una *intervención pedagógica*, con la particularidad de constituirse en un *espacio subjetivante*. Es decir, con la intención de que el proceso de abordaje de determinados contenidos, implique necesariamente la participación y la elaboración colectivas, y pueda favorecer, así, una creciente *implicación* personal. Se trata de promover un *sujeto activo* en la construcción de una *experiencia escolar singular*

De acuerdo con Rascovan¹⁵, “Al finalizar la escuela se juega como pocas veces antes en la vida qué hacer. Sin embargo la pregunta de qué hacer en el futuro no surge por primera vez en este momento. Se viene madurando desde hace mucho. Lo propio de esta etapa es que ahora cobra más intensidad. Es un momento de decisión. Todos los jóvenes que finalizan su escolaridad pasan por este momento de decisión, aunque no todos de la misma manera. Cada uno tiene su forma particular de transitarlo.”

El estudiante es quien debe resolver la problemática que implica bosquejar su proyecto personal. La escuela puede acompañar a los jóvenes. No hacer por ellos, sino con ellos. Apostar a un espacio a fin de escuchar la variedad de experiencias, donde esté en juego, no la normativización- es decir, la indicación acerca de lo que cada uno debe hacer-, sino la singularidad de cada uno.

Cabe aclarar que el ámbito del taller es un espacio de reflexión y no un espacio psicoterapéutico. La escuela puede realizar una orientación vocacional diferente a la que se hace en un centro especializado, acompañando desde su condición de escuela y no como si se tratase de un consultorio.

En los últimos años, estimulada por la globalización, la revolución tecnológica y la desocupación, la elección de un trabajo y/o estudio se ha constituido en una de las principales preocupaciones sociales.

(...) “El significado de trabajo es un constructo socio-histórico dinámico que está determinado por los cambios y las experiencias que los sujetos vivencian en el contexto y, por lo tanto, es una representación que los individuos van desarrollando antes y durante el proceso de socialización para y en el trabajo”¹⁶

(...) “Los distintos itinerarios que se van construyendo son las respuestas activas que los jóvenes van estructurando ante un contexto caracterizado por la mutabilidad, lo imprevisible y la falta de parámetros fijos sobre los cuales trazar proyectos”¹⁷

¹⁴ “Juventudes y Adolescencias en la escuela secundaria”. Caracterización del alumno. Urresti, Marcelo en Diseño Curricular Ciclo Básico de la escuela secundaria rionegrina. Ministerio de educación.

¹⁵ Rascovan, Sergio. “Los Jóvenes y el Futuro. ¿Y después de la escuela...qué?. Programa de Orientación para la transición al mundo adulto”. Editorial Psicoteca. Buenos Aires. Marzo 2000.

¹⁶ Grimberg, S. “El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares” U.N.S.A.M. 2003 en Langer, E.D. “Los estudiantes del Nivel medio frente a los condicionamientos del contexto de exclusión y marginación socio-laboral” en “Juventud, educación y trabajo: debates en orientación vocacional. Escuela media y trayectos futuros”. Noveduc. 2004.

¹⁷ Aisenson, D. Y Colb “Las transiciones y los proyectos de los jóvenes construyendo trayectorias educacionales y de trabajo”. en “Creando proyectos en tiempos de incertidumbre. Desarrollos teóricos

El proceso por el cual se construye la decisión acerca de qué, cómo, cuándo, dónde elegir estudios y/o trabajo se va armando y desarmando a lo largo de la historia personal, fundamentalmente a partir del contacto con personas significativas.

En la actualidad, elegir implica considerar los cambios ocurridos tanto respecto de las posibilidades de estudio, como de los referidos al mundo del trabajo. Constituye un proceso y a la vez una acción. Es un proceso íntimamente vinculado a la historia personal del sujeto, en tanto supone un tiempo en el que se elabora la decisión, influenciada por aspectos conscientes e inconscientes. Elegir es también una acción, ya que implica tomar una decisión en un momento y lugar determinados, puesto que hay una exigencia externa que precipita esta acción y la materializa.

Con la decisión comienza a proyectarse el futuro, dado que la elección articula tres aspectos: *estudio, trabajo y tipo o estilo de vida* que se quiere llevar en la adultez.

La construcción de proyecto futuro involucra, centralmente, los siguientes aspectos: el sujeto que elige, el autoconocimiento, la realidad contextual-mundo del trabajo, el mundo de los estudios superiores, el diseño sobre la continuidad de la trayectoria vital.

Abordar en este espacio curricular “la construcción de proyectos futuros”, implica necesariamente incluir en su diseño la temática referida a la Orientación Vocacional.- Ocupacional.

La Orientación Vocacional Ocupacional se constituye en un espacio privilegiado que brinda al sujeto la posibilidad de interrogarse sobre sí, sobre sus propias potencialidades, sobre la realidad, y sobre cómo ponerse en juego en lo social. La tarea del coordinador consiste en facilitar el despliegue subjetivo que le permita, al sujeto, enfrentar la problemática de elegir.

En este ámbito, es posible discriminar dos niveles o áreas:

- Lo subjetivo: deseos, expectativas e intereses del alumno.
- La información: conocimiento sobre las oportunidades laborales y/o de estudios existentes.

Para poder abordarlas, en cuanto a aspectos personales o subjetivos y en lo referido a cuestiones socio-político-económicas, es necesario recurrir a las perspectivas que proponen disciplinas diversas o diferentes esferas de conocimiento: social, psicológico, educacional, económico, etc.

“La palabra vocación desde su etimología abre a dos acepciones posibles: un llamado que se hace desde el exterior, desde afuera del sujeto y otro llamado interno, como una voz interior que impulsa al sujeto hacia determinados lugares, actividades, ocupaciones. La vocación se construye a lo largo de la vida. Y esa construcción tiene que ver con determinadas inclinaciones y potencialidades de la persona; con el conjunto de experiencia que va desarrollando en su vida social”.¹⁸

La vocación más que revelación, es búsqueda; es un ser siendo. Como proceso de creación, supone elección; existe y todos pueden tenerla. Es un entramado complejo entre los deseos conscientes e inconscientes del sujeto, por un lado, y las posibilidades de

y técnicos en orientación vocacional ocupacional”. Elizalde. J.H. Rodríguez.A.M. y comp. Editorial. Psicolibros. 2002.

¹⁸ 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”¹⁹.

Respecto al **Marco Conceptual** de la Orientación, hay que tener en cuenta que los cambios producidos en la realidad socioeconómica en el ámbito mundial en los modos de vinculación-social, enfrentan a los orientadores a un replanteo constante de su práctica y del marco epistemológico que la sostiene.

Para el taller de alumnos se ha decidido adherir a un **Marco Teórico** fundado dentro de las disciplinas “*Psicología*”, “*Pedagogía*” y “*Sociología*”. Integrando aportes del *Psicoanálisis* y de la *Psicología Social*. Un Marco Teórico que se inscribe en el **Paradigma de la Complejidad**²⁰

En relación con la concepción epistemológica que sustenta la propuesta curricular del taller de alumnos, Sergio Rascovan ²¹ expresa que en el campo de lo vocacional pueden distinguirse las siguientes dimensiones: el **sujeto que elige** -dimensión subjetiva-, y los **objetos a elegir y el contexto** en el que dicha relación se produce -dimensión social-. Intervenir desde un **paradigma de la complejidad** sobre los problemas vocacionales, implica no reducirlos a sólo una de sus dimensiones; para ello se hace necesario pensar con criterio transdisciplinario. Es decir, ninguna disciplina por sí sola podrá abarcar la complejidad del campo.

¹⁹Rascovan, S. “Los Jóvenes y el futuro...” Ob. Cit.

²⁰“El paradigma de complejidad provendrá del conjunto de nuevos conceptos, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos y de nuevas reflexiones que van a conectarse y reunirse (...) los principios del pensamiento complejo, entonces, serán necesariamente los principios de distinción, conjunción e implicación(...)Vamos a reunir LO Uno y lo Múltiple, los uniremos, pero lo Uno no se disolverá en lo múltiple y lo Múltiple será, así mismo, parte de lo Uno. El principio de la complejidad, de alguna manera se fundará sobre la predominancia de la conjunción compleja. Pero, también allí, creo que es una tarea cultural, histórica, profunda y múltiple (...) si tenemos sentido de la complejidad tenemos sentido de la solidaridad más aún, tenemos sentido del carácter multidimensional de toda realidad (...) la conciencia de la multidimensionalidad nos lleva a la idea de que toda visión unidimensional, toda visión especializada, parcial, es pobre. Es necesario que sea religada a otras dimensiones; de allí la creencia de que podemos identificar la complejidad con la completud (...) pero, en otro sentido, la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad” Edgar Morin *Introducción al pensamiento complejo. Parte 3. Editorial Gedisa. Barcelona.2007.*

²¹ Rascovan, Sergio. “Orientación Vocacional: una perspectiva crítica”. 1era edición. Buenos Aires. Paidós. 2005.

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 social²² (Castel, 1997), cuyo epicentro se encuentra en el mundo del trabajo y en los procesos de exclusión social y crecimiento de la pobreza.

Estas grandes y profundas transformaciones introducen también cambios estructurales en la vida de los sujetos; quienes, sumergidos en la incertidumbre y en la inseguridad, sufren **“transformaciones en su subjetividad”**. Transformaciones que están vinculadas con el “cómo” eligen los jóvenes, puesto que ellos se encuentran obviamente inmersos en esta *cultura de la posmodernidad*, caracterizada por el consumismo, la inmediatez, el hedonismo, la apatía y el facilismo, entre otros.

En forma exhaustiva, Claudia Messing²³ postula la existencia de estas otras cualidades en los jóvenes que experimentan estas “transformaciones de la subjetividad”: la insatisfacción, la desconexión emocional de sí mismo, del mundo externo, y la dificultad por interesarse y comprometerse. Observa, además, falta de esperanza, retroceso en los afectos significativos, exacerbación individualista, estados depresivos y fuertes sensaciones de insatisfacción y vacío, contrarrestados con la necesidad de experiencias fuertes, activas o violentas.

Ana María Fernández²⁴ insiste en evitar todo psicologismo en el análisis de la subjetividad. Reconoce el valor del psicoanálisis desde lo disciplinario, pero sostiene la necesidad de efectuar un abordaje de la subjetividad desde la **complejidad** y, por lo tanto, con un criterio **transdisciplinario**.

Al pensar la subjetividad, inevitablemente surgen los cruces, las intersecciones, las articulaciones entre dimensiones diversas: psíquicas, biológicas, sociales, culturales, ambientales, políticas. En una propuesta de no invisibilizar los diferentes registros que intervienen en la producción de subjetividad, es esencial visualizar la complejidad de las singularidades históricas reales (forma social, propiedad, rasgo de la cultura, etc.). Esto

²² Castel, R. “La Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado”.

²³ Messing, C. “Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares”. Primera edición. Buenos Aires. Edit. Noveduc. 2007.

²⁴ Fernández, A.M. “Las lógicas colectivas, imaginarios, cuerpos y multiplicidades”. Buenos Aires. Editorial. Biblos. 2007.

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.²⁵

Las subjetividades enriquecen cada matriz disciplinaria ya que posibilitan la construcción de puentes conceptuales, de comunicación, de formas de trabajo, de metodologías, de técnicas y estilos. Es decir, la construcción de un *saber*, de un *saber hacer* y de un *saber ser*.

(...) “Los avances del conocimiento en las Ciencias Sociales en general, particularmente de la sociología crítica, la psicología dinámica y las teorías cognitivas, permiten un mejor esclarecimiento y facilitan una “lectura” profunda de la realidad (...) la praxis orientadora se ocupará de acompañar al joven en la construcción de alternativas, en las trayectorias posibles de su desarrollo vital”.²⁶

La representación de todas las actividades que el hombre desarrolla para vivir también involucra problemas, experiencia, conocimientos y saberes para el hacer. Se trabaja con eficiencia, eficacia, exigencia, pero asimismo se siente placer, gusto y satisfacción por la tarea desempeñada.

Las *profesiones* comprenderían, de este modo, un conjunto de saberes explícitos que corresponden a modelos y teorías constituyentes de diversas disciplinas científicas.

Las *incumbencias* certifican y habilitan un conocimiento formal y una función u ocupación laboral definida; determinan, además, la existencia de una jurisdicción propia. El *ejercicio laboral* implica un “hacer” competente de un conjunto de tareas y actividades educativas y profesionales. Las profesiones y las competencias son construcciones sociales. Dotan al profesional de un campo conceptual determinado, proveen los datos y las formas de indagación, y posibilitan desplegar diversas estrategias para abordar las problemáticas y poner en acción habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes, imprimiendo una identidad profesional.

La mirada y el análisis realizado sobre la información respecto del trabajo, influirá en el “modo” en que se plantee la “entrada” al mundo laboral futuro.

¿Cómo se traduce entonces la vinculación entre la profesión y las características de su trabajo, con la posibilidad de avizorar horizontes profesionales no visibles? ¿Cómo superar una mirada restringida de las incumbencias de títulos, perfiles ocupacionales y campos laborales, dentro del entramado de este escenario de complejidad?

Respecto de su labor con jóvenes que finalizan la escuela secundaria, numerosos especialistas, algunos desde diferentes marcos teóricos (v.gr., D. Aisenson, M. E. Jozami, A. Gullco, J. H. Elizalde, A. M. Rodríguez, R. 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:

²⁵ Cibeira, A.S. “Definiciones e incertidumbre. Los jóvenes en tiempos de múltiples transformaciones” Cap.Nº1 en “Jóvenes, crisis y saberes: orientación vocacional ocupacional en la escuela, la universidad y el hospital” Cibeira, A.S y Barberis, M.(Coords). Buenos Aires. Noveduc. 2009.

²⁶ Romero González. H.G. “Problemáticas y alternativas en orientación vocacional en Juventud, educación y trabajo. Obs.cit.

- 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 diciéndole a partir de sus observaciones qué debe elegir, el profesional aspira a que éste elija con *autonomía*.
- El *saber* que el *alumno* le adjudica al coordinador es una ilusión “necesaria” para desplegar sus fantasías, aspiraciones y anhelos asociados con el futuro.
- Para que se pueda trabajar en estos espacios, debe construirse entre el profesional y los alumnos, una trama sostenida en la **confianza** depositada en el saber del coordinador, que no dirige, no aconseja, no orienta; sino estimula el despliegue ayudado por las diferentes técnicas o disparadores.
- El coordinador del taller desalentará la expectativa de alcanzar la absoluta certidumbre sobre “todo” lo que hay que conocer para elegir y facilitará la posibilidad de que el sujeto advierta que tomar una decisión no puede ser una operación con pretensiones de exactitud.

En el **taller** se busca identificar y , si es posible, distinguir los problemas significativos para los jóvenes, transformando los *dilemas en problemas*.

Al reunirlos con el propósito de reflexionar sobre sí mismos, sobre su realidad y para generar nuevos conocimientos, se procura rescatar el saber del sentido común de los jóvenes, su singularidad, los saberes aprendidos en la historia escolar. De este modo, se podrán llevar a cabo nuevas comprensiones más globales y complejas.

Se tratará de habitar con los jóvenes un espacio y un tiempo de encuentro fértil, donde se articulen tres procesos que se consideran fundamentales: **reflexión, confrontación y creación**. Reflexión sobre los aspectos intra e intersubjetivos implicados en la elección. Confrontación de puntos de vista; de fantasía y realidad. Creación que articule deseos, posibilidades y limitaciones en un proyecto auténtico y viable.

En la dinámica grupal se articulan el *pensar, el sentir y el actuar*. El instrumento de trabajo es el *grupo de pares* y la tarea es investigar, es producir conocimiento desde el marco de referencia de cada uno de los integrantes. Es imprescindible resaltar que cada realidad exige el diseño de una intervención específica por parte del coordinador.

Para Pichón Riviere, a través de su actividad, los seres humanos entran en determinadas relaciones entre sí y con las cosas, más allá de la mera vinculación técnica con la tarea a realizar. Este complejo de elementos subjetivos y de relación constituye el más específico factor humano de la actividad misma.

Los alumnos integrantes-participantes del taller son sujetos en pleno proceso de transición, un proceso que implica duelos, crisis, vulnerabilidad narcisista, pasaje de la dependencia a la independencia, de la endogamia familiar a la exogamia, búsqueda de nuevos modelos,

etc. Atravesar este proceso exige un importante trabajo psíquico que tiene que conjugar demandas del mundo interno y externo.

(...)“Este sujeto se configura en una situación de crisis y conflicto generalizada en toda América Latina, que sucintamente podríamos describir anclada en políticas neoliberales integrales, que generan procesos de pauperización extrema, exclusión social, deterioro económico, concentración de la riqueza, incertidumbre, fuga del futuro, ampliación de la brecha entre pobres y ricos, fragmentación creciente y desvinculación. Las adolescencias y juventudes se construyen y son construidas en estos mismos procesos. Pese a las diferencias de los espacios de referencias y de adscripciones identitarias de los jóvenes, podemos rastrear algunas expresiones comunes.

Los integrantes del taller constituyen un segmento social que, por su edad y etapa vital, idealiza y busca cambiar las cosas. Las acciones de los jóvenes no están enteramente determinadas desde afuera, sino que dependen de la capacidad de imaginar futuros diferentes y mejores que el presente. No están en tránsito hacia un futuro más o menos predecible o impredecible, y es intención de este espacio avanzar en procesos de desarrollo de autonomía y de inserción responsable de los jóvenes, en las instituciones educativas”.²⁷

Por lo general, los alumnos no perciben el sentido profundo que tiene el estudio secundario: para ellos es algo que deben concluir cuanto antes, puesto que no lo vinculan con la preparación para los estudios superiores o para conseguir un trabajo que reditúe económicamente.

“Los adolescentes necesitan propuestas que incorporen el ejercicio de la palabra plena como condición para desarrollarse y devenir un sujeto responsable de sí y de sus actos ante los demás, de instituciones educativas que los incluyan y reconozcan como sujetos capaces de incorporarse activamente con su historia a la investigación, al análisis y evaluación de sus propios procesos de aprendizajes”.²⁸

En la consolidación de su singularidad, los jóvenes deben realizar elecciones orientadas hacia el estudio y /o trabajo y responder a la pregunta *¿Qué vas a hacer de tu vida?* Frente a la pregunta instalada en la vida colectiva, desde el espacio del taller, se busca promover su transformación en una pregunta singular.

“Una escuela que incluya y reconozca a los sujetos de modo que la soledad se transforme en tiempo compartido de encuentro con sí mismo y de allí salir al encuentro de los otros, para que el aislamiento ceda el paso al reconocimiento y a relaciones profundamente significativas, para que la frustración no se establezca como condición permanente, sólo como momentos puntuales de todo proceso vital, creador, potente”.²⁹

Las diferentes crisis sobrevenidas en la historia reciente han dejado significativas huellas y profundos cambios en las distintas esferas de la vida singular y colectiva de todos los sujetos que han debido afrontarlas, afectando tanto sus condiciones de vida, como alterando, disruptivamente, los terrenos políticos, económico, cultural, social y desiderativo. Acentuando, en sociedades como la nuestra, una mayor polarización social y enormes desigualdades que operan a modo de obstáculo para pensar la posibilidad de construir horizontes de expectativas, y poniendo en evidencia las crisis de las metáforas -durante todo

²⁷ Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina.

²⁸ Doltó, F y Doltó.C “Palabras para adolescentes”. Atlántida. Buenos Aires. 1996 en Diseño Curricular Ciclo Básico para la Escuela Secundaria Rionegrina.

²⁹ Obs.Cit.2. Diseño Curricular.

el siglo XX- acerca de un desarrollo progresivo en un mundo controlable, predecible y transparente.³⁰

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”.

³⁰ Enrique, S.J. “Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras. Capítulo 1 en “Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados: proyectos, expectativas y obstáculos”. Sergio Rascovan compilador. Primera Edición. Noveduc. Buenos Aires. 2010.

Para concluir, es pertinente transcribir la descripción que, respecto del “taller de alumnos en quinto año”, se realiza en el diseño curricular del ciclo orientado de los bachilleratos con orientación –transformación de la escuela secundaria rionegrina: “...se piensa como espacio de autorreflexión pedagógica en los cuales los estudiantes puedan analizar y trabajar su implicación en los procesos escolares y los modos de ser sujetos en situación de aprendizaje. Construirse como sujeto en el mundo conlleva necesariamente conceptualizar la práctica, investigar para problematizar las matrices de aprendizaje, las formas de lo grupal en el grupo de aprendizaje al cual pertenecen y preparar su proyecto personal futuro.

En este sentido, es nodal hacer visible lo diferente en las formas colaborativas o competitivas de organización de la tarea y sus efectos, de roles que se adjudican y asumen en esa tarea, del diálogo entre las diferencias. Supone trabajar el conflicto para producir un saber, construido en el diálogo intersubjetivo, facilitador de la convivencia escolar. Abrir un espacio a la escucha atenta del otro, que coadyuve a la simbolización de los miedos y resistencias como también a la palabra responsable y pertinente: si bien ésta tarea es parte de la reflexión necesaria a todos los espacios curriculares, en este tipo de talleres es contenido y continente.

Por otro lado, es importante que este proceso facilite el reconocimiento de las distintas oportunidades para escribir e inscribir el trayecto vital en los distintos mundos posibles que se abren al momento de egresar de la Escuela Secundaria. Conocer las distintas posibilidades que se despliegan en el mundo del trabajo, los estudios y proyectos. Como parte de este proceso, los estudiantes podrán analizar encrucijadas y circunstancias, profundizar búsquedas y realizar las aproximaciones personales que consideren congruentes con sus deseos y expectativas, para que el dilema que generalmente se produce en los sujetos cuando un ciclo termina advenga en proyecto.

La coordinación de estos talleres es fundamental como sostén de encuadre que respalde la circulación de la palabra plena-que se conjuga siempre atravesada por la subjetividad-, para que el grupo pueda realizar su tarea y para que cada integrante realice la suya como parte del mismo proceso...”³¹

2. Encuadre Didáctico

Para que pueda enriquecerse en un máximo, el taller para alumnos deberá, por un lado, ser respetuoso de la subjetividad; y, por otro, reconocer la importancia y singularidad de cada institución educativa y, por ende, de la comunidad y de la población estudiantil en particular. Ser respetuoso de la subjetividad implica reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho y legitimar un espacio de encuentro fértil donde se articulen los tres procesos fundamentales de **reflexión**, **confrontación** y **creación**. Implica retroalimentar la autoevaluación, la co-evaluación y la heteroevaluación, con miras a la construcción del diseño de su proyecto futuro. Valorar, además, su compromiso incesante con el proceso de aprendizaje que se promueve dentro del taller, que se constituye en una de las herramientas que facilitan la inclusión de los talleristas en la vida cotidiana estudiantil.

Se coincide en que uno de los objetivos centrales de la educación es el “aprender a aprender”. Ya no se trata de aprender determinado cuerpo de conocimiento e informaciones, sino de aprender mecanismos, operaciones y procedimientos, desarrollar habilidades y competencias que permitan actualizar nuevos conocimientos y aplicarlos.

“El “aprender a aprender” debe ser un horizonte de referencia del trabajo didáctico y pedagógico del profesor. El constructivismo considera al alumno como centro de la enseñanza-aprendizaje, pero, en el ámbito del taller de alumnos se resalta que el hecho de que el alumno sea el centro de aprendizaje no implica que sea el “único” actor del proceso

³¹ 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.”³²

La del taller es una didáctica instrumental, interdisciplinaria, heterogénea, de emergentes, convergente y divergente, de grupo multidireccional y multiespacial, dialéctica, progresiva y regresiva, analítico-sintética, dramática, de retroalimentación de núcleo básico y problemática.

Los alumnos portan con una trayectoria de aprendizajes, trayectoria en la cual se ha ido construyendo un “modelo interno o matriz de encuentro con lo real”. Historia en la que se ha ido “aprendiendo a aprender”. Un “aprender a aprender” como forma de constituirse como sujeto de conocimiento. Importa lo que se aprende y cómo se aprende.

El instrumento de trabajo en el que se apoya el dispositivo taller de reflexión es el grupo de pares, ámbito natural del adolescente, que, a partir de una coordinación especializada, permite compartir vivencias, experiencias, plantear problemas y soluciones alternativas, observar igualdades y diferencias, descubrir a otros, comunicarse y generar conocimientos sobre sí mismo, el mundo del trabajo y la sociedad.

Permite al alumno/sujeto adquirir la capacidad de transformar situaciones llamadas “dilemáticas” en “problemáticas”, y superar las resistencias al cambio; es decir, permite resolver situaciones problemáticas nuevas del presente y del futuro.

Las situaciones dilemáticas llevan a la paralización y al empobrecimiento de la producción. Ellas aparecen como resistencia al cambio y donde cada uno siente que posee la verdad, sin poder resolver el estereotipo. La intervención del coordinador es la que facilitará el pasaje del dilema al problema.

“...Un proceso es una secuencia de hechos, de acontecimientos donde hay: a) Una sucesión de contenidos, de experiencias, de situaciones. b) Una relación causal múltiple entre cada una de éstas, a veces observable como encadenamiento reconstruible secuencial, con relaciones de antecedente-consecuente. De causalidad no lineal sino pluricausal...”³³. Lo que sucede en el grupo se integra progresiva y multidimensionalmente (lo interno-externo-individuo-grupo-institución), vinculado con los espacios y tiempos del aprender

Desde la concepción didáctica operativa que se desprende de la teoría y de las ideas o principios pedagógicos elaborados por Enrique Pichón Riviere, se propicia un encuadre grupal que favorezca el aprendizaje significativo respecto a la construcción de “proyecto futuro” en el siglo XXI, siglo caracterizado por el predominio de una realidad compleja*. La metodología de esta didáctica posibilita desarrollar habilidades así como modificar actitudes. La didáctica como estrategia centrada en la resolución y remoción del obstáculo para el

³² Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal. Reproduc. De “Temas de Psicología Social”- N° extraordinario. Ediciones 5.

³³ Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal Ob. Cit.

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”.”³⁴

La interdisciplinariedad como principio didáctico potencia el aprendizaje y permite la complementariedad disciplinar, conceptual y metodológica.

La reflexión implica una crítica (análisis-síntesis) de las contradicciones que se presentan, en las condiciones de la tarea y en la forma como se da el proceso.

Respecto del encuadre, implica una experiencia vital para los estudiantes, de quienes se requiere que lo acepten formalmente; como también los propósitos; conocimientos, actitudes y aptitudes requeridas para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, logran afiliarse a la experiencia.

El coordinador del taller formula señalamientos, interpretaciones sobre los obstáculos que emergen, enriqueciéndolos con información teórica. Indica tareas, ayuda a realizarlas y recibe sugerencias. Cuida que no se refuercen los mecanismos de dependencia en la clase, indica fuentes de información y bibliografía tentativa. Regula y potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje, ajustando, con sus mensajes y metamensajes, la productividad en relación con los montos de ansiedad, a fin de que ella sea un incentivo en la tarea y no un factor de paralización.

El taller les ofrece a los alumnos de quinto año una experiencia vital, cuyo encuadre y aceptación propicia las condiciones para una afiliación a la experiencia particular de enseñanza-aprendizaje. Caracterizado como “apropiación instrumental de la realidad para transformarla”, el aprendizaje es función esencial constitutiva de la subjetividad.

Encuadre como constantes que se mantienen fijas para posibilitar los cambios y movimientos que se irán dando durante el proceso. Estas constantes o encuadre posibilitan lo que no es repetible, el proceso de producción de creación grupal e individual.

En la experiencia áulica se *reactualizan* las condiciones de creación del encuadre, se reinventa la estrategia del propósito. En cada uno de los encuentros es necesario trabajar los *emergentes*, lo cual incluye lo pensado, lo sentido, lo hecho. Significa retomar las dificultades y los logros, recuperar lo que se produce, interconectándolo.

Condiciones espaciales y temporales del encuadre: El espacio se organiza en un aula con capacidad para todos los participantes. Para un primer momento de trabajo (15 minutos), la distribución de las sillas es la tradicional. Para el segundo momento (50 minutos), las sillas se agrupan en pequeños círculos de cinco aproximadamente, en diversos espacios dentro del aula. Al tener este momento una instancia de producción individual y otra en pequeños grupos, se prevén 20 minutos para la primera y 30 minutos para la segunda. Para el tercer momento (40 minutos), las sillas se giran, a fin de constituir un círculo grande. El tiempo de trabajo es de tres horas por semana, conforme con el diseño curricular de la escuela de la transformación.

³⁴ 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”³⁵

Propósitos del Taller

-Privilegiar todas las dimensiones del aprendizaje, poniendo en relación el ámbito intelectual, emocional y el de la acción, participando en forma cooperativa y solidaria, con responsabilidad y compromiso; comprendiendo las necesidades del grupo y tomando decisiones en conjunto. Este propósito apunta a la construcción de una ciudadanía activa y plena, de un nuevo orden socio-ambiental y al protagonismo comunitario.

-Promover “aprendizajes significativos” de modo racional-afectivo (creativamente). Es decir, lograr nuevos enlaces y estimular el pasaje de lo vivencial y afectivo a lo conceptual y teórico, a fin de reconocer que la complejidad del mundo requiere de una forma de pensarlo y de operar en él.

-Promover la sensación de confianza y permiso entre los estudiantes para poder intercambiar opiniones y vivencias sobre las expectativas futuras de cada uno, tranquilizando a quienes viven con mucha ansiedad este momento, y desafiando a quienes se escudan en una conducta apática y supuestamente desinteresada.

-Estimular la creatividad y la simbolización mediante la reflexión, el intercambio de opiniones y la indagación. Permitir y permitirse la posibilidad de desear, con el fin de superar los obstáculos y conflictos que implica la elección futura de estudios y/o trabajo.

-Permitir el desarrollo de la “competencia cultural” para la incorporación al mercado de trabajo, la prosecución de estudios, el desarrollo del pensamiento crítico y el análisis social.

- Propiciar un espacio para la reflexión e intercambio de opiniones con sus compañeros y el coordinador del taller, sobre la finalización de la escuela media, sus ideales y modelos, sus intereses, temores y expectativas, integrando las necesidades, miedos, valores, potencialidades, modelos familiares y culturales. A partir de esos datos, reflexionar acerca de qué tendrían ganas de hacer en el futuro y por dónde querrían comenzar.

-Brindar un ámbito reflexivo en el que se respete el miedo a la equivocación, los tiempos singulares/subjetivos, la valorización del sentido común y los estilos personales, con intención de facilitar, durante el tránsito por el taller, la construcción del proyecto propio.

-Acompañar al tallerista a elegir, privilegiando su condición de sujeto lanzado al intento de descubrir “una verdad” sobre sí mismo y sobre sus relaciones con otros y las cosas, con el propósito de diseñar la trayectoria a seguir, en la que se incluye la elección de estudios y/o trabajo.

³⁵ 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 contruidos 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 Rodríguez³⁶ conceptualizan de manera clara y concreta los procesos y las modificaciones que ocurren en el acontecer de un grupo de reflexión de Orientación Vocacional.

El taller tendrá así un efecto modificador en distintas dimensiones: 1).-**Dimensión subjetiva:** a).- Pasaje de la incompetencia: (“no sé como resolver este problema de elegir”) a la competencia: búsqueda y tratamiento de la información ocupacional, reflexión sobre los factores que inciden en la elección. b).- De la mitificación de la autoridad y del depósito de la solución en el adulto idealizado (“quiero que me diga qué carrera seguir”), al compromiso personal y grupal con un área que le pertenece y una elección que le es propia. c).- de la evasión o la parálisis a la verbalización del conflicto y, consecuentemente, a su *problematización*. 2).- **Dimensión socio-contextual:** a).- En el taller, de la competencia, actitud incentivada históricamente por el sistema educativo, se pasa gradualmente a la solidaridad y la cooperación. b).- Problematización: intercambian puntos de vista, aprenden a escucharse y descubren que no son los únicos diferentes. Tienen así la oportunidad de aprender que el mismo problema se puede plantear de diferentes maneras y enfrentar con alternativas diversas, con lo que se abre el panorama de soluciones c).- La anticipación de un futuro que conlleva todo proyecto vocacional-ocupacional genera fuertes ansiedades según las perspectivas que ofrece el mundo adulto.

La conceptualización de **proyecto** implica una elaboración cognoscitiva del presente, en el que se entrama la percepción histórica de sí, las posibilidades y probabilidades, los condicionamientos y recursos para lograr el futuro deseado. El hecho de que sea una elaboración cognoscitiva implica alejarla de una libre expresión respecto de aspiraciones, deseos y sueños, desdibujados y tal vez inaccesibles.³⁷

El tratamiento del tema **futuro**, “ingreso al mundo del trabajo y/o estudio”, en un contexto grupal, favorece el intercambio de recursos para enfrentar la tarea. La escucha diferenciada y el despliegue de estrategias diversas provee el acercamiento al mundo interno de cada sujeto, poblado de deseos, imágenes, prejuicios, mandatos y contradicciones. Este acercamiento posibilita el acceso consciente a sus deseos y también el pasaje al afuera, al mundo de la verbalización, de la comunicación, a la elaboración de sus proyectos.

³⁶ “Crecer y aprender en tiempos de incertidumbres” en “Creando proyectos en tiempos de incertidumbres: desarrollos teóricos y técnicos en orientación vocacional ocupacional”. Elizalde, H. y Rodríguez, A. Comp. Psicolibros. 2002.

³⁷ Ilvento, M.C. “A las puertas del futuro: ¿Una cuestión de intención? Capítulo 4 en Ob. Cit.

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 ³⁸.

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”³⁹, que contendrá evidencias de su actuación. El portafolio es una elección de documentos que reflejan la actuación y los productos alcanzados por el docente/estudiante durante su proceso de aprendizaje, dentro y fuera del aula. Para el docente, integra la planificación anual, semanal y los registros diarios respecto del acontecer grupal. Para el alumno, quien elige “qué material incluir dentro del portafolios”, comprende todo aquello que le permite registrar su *trayectoria* dentro del taller.

Este recurso didáctico es un proceso dinámico mediante el cual los docentes y/o estudiantes reúnen los datos provenientes de su trabajo y de su crecimiento personal, organizados por ellos sobre la base de la reflexión, la discusión y el consenso. Su finalidad es evaluar, formar, innovar e investigar; convirtiéndose en un vehículo para el desarrollo del docente y en un pretexto para que éste reflexione sobre su práctica. Para el alumno, también es una “excusa” que abona la autorreflexión pedagógica y facilita plasmar su recorrido singular por el taller.

De esta forma se identifican dos tipos de portafolios: el del alumno y el del profesor.

Respecto del encuadre de los talleres, su explicitación en cada jornada de trabajo, evita que el espacio se desvirtúe y se convierta en un grupo terapéutico o en un espacio de catarsis grupal. Su importancia reside en permitir que la producción se centre en la “tarea” mencionada en el diseño curricular. Cada tarea de reflexión promueve un cambio, y el cambio implica integración y crecimiento.

El coordinador abre la jornada con una exposición teórica que se enmarca dentro de los propósitos potencializadores y los saberes expresados en el diseño curricular correspondiente. Su contenido responde a un programa básico confeccionado con anterioridad por el docente a cargo, de acuerdo con los principios de la escuela de la transformación.

El esquema de conocimiento variará según la consideración sobre los sujetos, los grupos, las instituciones y la comunidad; y, a su vez, se constituye en insumo para la construcción del portafolios a efectos del seguimiento y la evaluación en sus diferentes modalidades (autoevaluación, co evaluación y heteroevaluación).

Si el coordinador y los estudiantes poseen una idea clara acerca de los propósitos que definen cada exposición, habrá mayor probabilidad de que las actividades resulten más aceptables y plenamente justificadas.

Los momentos de cada encuentro son:

³⁸ Foladori. “Contribuciones al Análisis Vocacional Grupal” en Ob. Cit.

³⁹ Llorente Pozo, M.T y García Lupión, B “El portafolios del alumnado: una investigación-acción-en el aula universitaria” (Universidad de Granada) en Revista de educación N°341. Barcelona. 2006 .

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...”⁴⁰

Es deseable que se realicen una o dos jornadas con la familia del alumno, con el fin de poder integrarla de modo sustantivo en la construcción de los proyectos futuros de los estudiantes. También se considera fundamental la inclusión de otros saberes disciplinares a través de los docentes específicos.

2.4. Evaluación

La resolución 1000/08 del Consejo Provincial de Educación, que refiere a los criterios de evaluación explicita “...Rigurosidad de los procesos de resignificación y reconstrucción de saberes contruidos parcialmente por los estudiantes...” “....Cuanto más reflexione el

⁴⁰ 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.⁴¹

El docente a cargo del espacio curricular realizará una evaluación diagnóstica, a fin de clarificar el posicionamiento de cada alumno ante la elaboración de un proyecto futuro.

Durante el desarrollo de los talleres, se evaluarán las producciones orales, escritas (trabajos prácticos, foros, mesa de debate, indagaciones, entrevistas, dramatizaciones, entre otros).

La evaluación asegura que el alumno haya visualizado y diferenciado la problemática desplegada, las diversas estrategias de solución y, obviamente, la vinculación consigo mismo y el protagonismo en su proceso de aprendizaje.

La evaluación permite la retroalimentación-ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el docente puede, a través de ella, informarse e informar sobre las realizaciones observadas y tomar las decisiones necesarias para mejorar ese proceso.⁴²

Con el diagnóstico inicial, las jornadas con padres y docentes y los tiempos de la acreditación se completa el año calendario escolar.

3. Organización Curricular de los Saberes.

Se ha decidido transcribir la caracterización del “taller de alumnos en 5to año” desarrollada en el diseño curricular del Ciclo Orientado de los Bachilleratos con Orientación/Transformación de la escuela secundaria rionegrina (...) *“Espacios de autoreflexión pedagógica en los cuáles los estudiantes puedan analizar y trabajar su implicación en los procesos escolares y los modos de ser sujetos en situación de aprendizaje: Construirse como sujeto en el mundo conlleva necesariamente conceptualizar la práctica, investigar para problematizar las matrices de aprendizaje, las formas de lo grupal en el grupo de aprendizaje al cual pertenecen y preparar su proyecto personal futuro.*

En éste sentido es nodal hacer visible lo diferente en las formas colaborativas o competitivas de organización de la tarea y sus efectos de roles que se adjudican y asumen en esa tarea, del diálogo entre las diferencias. Supone trabajar el conflicto para producir un saber, construido en el diálogo intersubjetivo, que sea facilitador de la convivencia escolar.

Abrir un espacio a la escucha atenta del otro que coadyuve a la simbolización de los miedos y resistencias como también, a la palabra responsable y pertinente: si bien ésta tarea es parte de la reflexión necesaria para todos los espacios curriculares, en éste tipo de talleres es contenido y continente.

Por otro lado, es importante que éste proceso facilite el reconocimiento de las distintas oportunidades para escribir e inscribir su trayecto vital en los distintos mundos posibles que se abren al momento de egresar de la escuela secundaria. Conocer las distintas

⁴¹ Si se decide por la construcción del portafolios se recuerda que el mismo es también un recurso didáctico evaluativo (contenedor dinámico); que tras una concepción activa y significativa del aprendizaje prioriza y revaloriza la interacción entre evaluador y evaluado

⁴²“Desarrollo curricular: lineamientos de acreditación básicos”

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”.⁴³

¿Para qué seguir estudios? Para poder apostar a expectativas de construir itinerarios singulares, para tener la posibilidad, desde la construcción subjetiva, de visualizar un horizonte posible. La posibilidad de continuación de estudios superiores mejora el posicionamiento en el mercado laboral por poseer una mayor credencial educativa

El poder formular aspiraciones y proyectos permite y necesita tener una mayor representación sobre su presente. La construcción de una razón imaginativa otorga la posibilidad de narrar e inventar otros sentidos, como puntos de referencia portadores de significantes, y de ubicarse “cordialmente en el mundo”⁴⁴

Las proyecciones de **futuro** que los estudiantes visualizan como posibles, aunque sin certezas, no se dan en el vacío, puesto que incluyen condicionantes sociales y características actuales del contexto.

Ante la necesidad de diseñar un proyecto de futuro, los estudiantes se enfrentan con aspectos que son fruto de las transformaciones económicas, sociales, de la inestabilidad personal y/o familiar, e incluso de la falta de constancia y motivación para emprender actividades. Todo ello actúa a modo de obstaculizador para los alumnos. Paralelamente, aparecen apoyos familiares, pares, recursos de sí mismo, figuras significativas del ámbito escolar y social.

⁴³ Kaplan, C. “La inclusión como posibilidad” en Ob. Cit.

⁴⁴ Enrique, S.J. “Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras” cap.Nº en ob.cit.

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”⁴⁵

Es una anticipación que implica una elaboración cognoscitiva de la situación presente, posible de re-visión y re-formulación, atada a posibilidades y probabilidades; integrando la percepción de sí desde el pasado hasta hoy, el futuro deseado, los condicionantes y los recursos para lograrlo.

La inclusión curricular de los talleres permitirá que ciertos contenidos significativos para encarar una transición activa a lo “por venir”, no permanezcan inexistentes o marginados de la tarea pedagógica.

3.2. Ejes Transversales

El desarrollo de los ejes transversales tiene un sentido holístico, que aportará al logro de más de un propósito. Impregnan a los ejes temáticos constantemente, redimensionan los saberes y los atraviesan durante todos los tiempos del taller. Influyen profundamente también todo el que-hacer pedagógico didáctico: están presentes en todas las actividades del coordinador, en la dinámica grupal, en la evaluación, en la planificación, en experiencias aúlicas y extraúlicas. Trascienden la experiencia educativa, aportando a la configuración de la “identidad” del espacio curricular.

Los ejes transversales son los siguientes:

- Autoreflexión pedagógica: A través de él, se analiza y trabaja la implicación en los procesos escolares y los modos de ser sujetos en situación de aprendizaje.
- Cómo continuar su trayectoria vital: Incluye el quién y cómo soy como también la transmisión, la problematización y la apropiación de contenidos conceptuales relacionados con el actual escenario social.

La variedad de temáticas del taller de alumnos genera seguramente coincidencias y divergencias, tanto por la selección efectuada como por su modo de abordaje.

Cada uno de los alumnos no parte de cero, desde su particularidad saben cosas distintas sobre los diferentes temas a analizar. Sencillamente, porque cada uno tiene experiencias singulares en el marco de una cultura que no es homogénea. Por ello, el tratamiento de los contenidos debe respetar lo dicho.

⁴⁵ 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, ⁴⁶configuradas 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.

⁴⁶ “La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción” Morin, E. Introducción al Pensamiento complejo. Parte 1. Gedisa. Barcelona.2007.

Nº.-Autoreflexión-Autoconocimiento.

Saberes Claves

Representación de sí mismo. Necesidades. Deseos. Ideales. Valores. Modelos familiares. Mandatos. Historia. Cultura. Intereses y temores. Expectativas. Potencialidades. Recursos. Obstáculos y facilitadores. Conflicto. Interrogantes. Dudas. Compromiso e interés. Aspiraciones. Sistemas de valores y representaciones. Conocerse a sí mismo.

El estudiante de 5to año podrá en la trayectoria por el espacio del taller, clarificar sus necesidades, deseos, ideales y valores. Tomar conciencia de e indagar sobre los modelos familiares, los mandatos, el impacto y el condicionamiento de la propia historia y de la cultura. Vincularse con el sistema de valores, de creencias y representaciones como partes constitutivas del sujeto desde la genealogía propia.

Indagar, bucear dentro de sí mismo para acercarse a una representación más auténtica y vinculada al deseo y su verdad singular. Abrirse, mirar y mirarse, preguntar y preguntarse, acerca de expectativas y aspiraciones, potencialidades y recursos con compromiso e implicándose en este proceso de autoreflexión. Se consideran el conflicto, los interrogantes y las dudas aspectos inherentes y con estatus diferenciado dentro del proceso de autorreflexión.

Nº3- El Trabajo

Saberes Claves

La complejidad del trabajo-el trabajo subjetivante. Competencia cultural-competencia laboral (habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes). Búsqueda laboral. Entrevista de trabajo. Curriculum vitae y carta de presentación.

Aquellos jóvenes que aspiran integrarse al mundo del trabajo e inician su trayectoria laboral, necesitarán construir clarificaciones respecto de sí mismos, por un lado, y especialmente, respecto de las complejidades, características, condiciones y requisitos para poder acceder a un trabajo/empleo, por otro.

Resignificar la competencia cultural enriquecerá y favorecerá el posicionamiento frente al uso de estrategias, que serán utilizadas para una inserción creativa en el mercado laboral actual, a partir de que el joven se apropie de ellas, en este espacio.

Poder imaginar, dramatizar y jugar con situaciones vinculadas a la búsqueda de empleo, otorgará la confianza y los hará sentirse “competentes”, al pensar plásticamente a esta realidad como posibilidad de desarrollo personal.

Visualizar que, debido a las características del empleo en este siglo, hay una vasta diversidad de lugares pensables o imaginables, y que no necesariamente un trabajo o empleo es único y para siempre. También, que la ejecución de una actividad de producción o servicio, no necesariamente está vinculada con un hacer y una remuneración, sino con la potencialidad de convertirse ello en una experiencia placentera y subjetivante.

Nº.-Los Estudios Superiores

Saberes Clave

Carreras y tipos. Profesiones. Organización académica y administrativa de los estudios: sistemas de estudios, perfil, incumbencias, plan de estudio, evaluación y acreditación. Obstáculos y facilitadores Sistema de cursado. Derechos y obligaciones de los alumnos.

Los estudios son una de las opciones respecto del qué hacer en el futuro. Para ello, hay que conocer y adentrarse en la descripción lo más exhaustiva posible de las profesiones, carreras y tipos. Es de suma importancia el poder superar las visiones acotadas de perfiles e incumbencias, y en cambio enriquecerla con una visión más holística, globalizadora, flexible y creativa, pero no por ello desajustada de la realidad actual.

Se necesita conocer tanto la organización académica y administrativa de los estudios, como de los obstáculos y facilitadores que pueden llegar a encontrar los jóvenes en su tránsito por la formación terciaria.

También es necesario superar los estereotipos y/o las distorsiones de las representaciones de las imágenes ocupacionales. Es decir, ampliar la “mirada” para incluir una “resignificación” de las carreras y profesiones. Asimismo, se requiere promover la indagación respecto de las fantasías, temores, sentimiento de auto exigencia y concepción de fracaso; visualizar el inicio de estudios superiores como uno de los modos de acceder al mundo de la cultura, diferenciándose cada vez más de su lugar originario y encontrando nuevos espacios de vinculación; revalorizar la posibilidad de revisión del propio proyecto concibiendo a éste no como un producto acabado, cerrado; rescatar en la prosecución de estudios el acompañamiento de la familia, pares y adultos en general.

Nº. Proyecto de Futuro

Saberes Clave

Intención y anticipación de futuro. Posibilidad y construcción de proyecto Omnipotencia-Potencia. Diseño de proyectos y construcción de estrategias. Clarificación de la dimensión de realidad y fantasía. Conocimiento crítico-valorativo de los objetos vocacionales y problematización del contexto actual.

A partir de un conocimiento crítico y valorativo de los objetos vocacionales y problematización del contexto, se puede diseñar el proyecto futuro. Diseñar es un decidir por dónde empezar y tiene que ver con el poder imaginar un lugar por dónde iniciar la trayectoria personal. Tiene que ver también con un aspirar a vincularse con el mundo futuro de modo cordial- afectivado como una elección de “modos” de transitar; que integran las dimensiones tanto de la realidad como de la fantasía. Implica construir el proyecto “acompañado” e imaginar lugares y estilos de vida.

Considerar que no hay verdades únicas ni realidades únicas y comprender el gradiente o peso del pasado que, traído al presente, facilita el “poder” animarse a mirar el futuro.

Una actitud de pasión, alegría, de confianza en el futuro, en el poder hacer, posicionándose en quién soy, cómo soy. Animarse a visualizar alternativas posibles que no son alternativas cerradas y para siempre. Y ello incluye como decisión el estudiar y/o trabajar.

Los saberes mencionados podrán ser re-trabajados por los docentes a cargo del espacio, en consideración de las características de la población estudiantil y del lugar donde esté inserta la escuela.

3.4. Lineamientos de Acreditación

La resolución **1000/08** del Consejo Provincial de Educación que refiere a los criterios de evaluación y acreditación explicita "...Cuando el espacio curricular corresponde al de un taller, los docentes propondrán un trabajo a los alumnos que deben presentarse a examen, cuya realización será condición necesaria para poder rendir. Este trabajo debe ser significativo y reflejar las experiencias que se realizan en los talleres de la Institución..."

Para la acreditación, se tendrá en cuenta el portafolios/ carpeta confeccionada por el alumno durante el calendario escolar, la cual expresará el recorrido por el taller. En él/ella estarán incluidas las producciones que constituirán los instrumentos o insumos para la acreditación individual y grupal. Ejemplos: trabajos monográficos, registros de entrevistas, registros respecto al acontecer grupal, entre otros.

Los lineamientos de acreditación son un componente del *Encuadre Didáctico* del diseño curricular de la escuela de la transformación. Hacen referencia a aquellos saberes considerados fundamentales para la construcción de otros de mayor grado de complejidad. El alumno deberá acreditar para aprobar el espacio curricular.

Son un tipo particular de propósitos que posibilitan la toma de decisiones sobre la promoción de los estudiantes, pero que deben estar presentes no sólo en la instancia final de un año de estudio, sino durante todo el proceso, orientando la selección de saberes, la metodología y la evaluación.

Refieren a aquellos saberes que los estudiantes deben acreditar al finalizar el curso y dan cuenta tanto del proceso realizado por los estudiantes individualmente, como de las oportunidades generadas desde lo pedagógico e institucional.

Los lineamientos de acreditación articulan evaluación, acreditación y certificación de saberes. No representan un límite, ya que cada institución de acuerdo a sus características particulares, podrá complejizarlos y/o incorporar otros.

-Diseñar un proyecto de futuro integrando la problemática del aprender y de lo vocacional en un marco interdisciplinario desde la complejidad.

-Avizorar horizontes profesionales-ocupacionales no visibles a fin de superar la mirada restringida del "perfil de la carrera" o sus "incumbencias".

-Apostar a una dinámica de decisión vocacional-ocupacional autogestiva y revalorizar al "sujeto" como protagonista del "proceso" que integra pasado-presente y futuro.

-Valorizar el "sentido" de lo aprendido durante la historia escolar.

-Desarrollar competencias culturales para la incorporación al mercado de trabajo, la prosecución de estudios, el pensamiento crítico y el análisis social.

- Respetar el miedo a la equivocación, los tiempos singulares, la valorización del sentido común y reconocer los estilos personales dentro del proceso de construcción del proyecto propio.

- Diseñar estrategias y proyectos personales a fin de una inclusión comprometida y creativa en la sociedad.
- Comprender los requerimientos necesarios para la búsqueda de una inserción laboral y/o para poder abordar mejor preparados los estudios de nivel terciario o universitario.
- Ampliar el autoconocimiento sostenido en la construcción de confianza colectiva y propia.
- Plantear la construcción de proyectos y estrategias que permitan enfrentar con mayores recursos las situaciones de formación y de trabajo.
- Socializar las producciones de forma clara, utilizando diferentes recursos: representaciones dramáticas, informes escritos, transcripción de entrevistas, collage, dibujos, esquemas, entre otras.
- Propiciar un espacio para la reflexión e intercambio de opiniones, sobre la finalización de la escuela media, ideales y modelos, sus intereses, temores y expectativas.
- Valorizar y participar en la formulación de preguntas sin preconceptos ni fórmulas ilusorias.
- Promover el apoyo en el grupo de pares, el respeto por las singularidades, la posibilidad de plantear problemas y soluciones alternativas, de compartir vivencias y experiencias, la comunicación y generación de conocimientos; sobre 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.

- Rodríguez.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 Humanas." OEI-Revista Iberoamericana de educación.

-Veinsten, S. 1994 " La elección vocacional ocupacional". Buenos Aires. Marymar.

-Yus Ramos, R. "Hacia una educación Global desde la Transversalidad". Editorial Alauda Anaya.

INGLES

PARA EL CICLO ORIENTADO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

1. FUNDAMENTACIÓN

1.1 Contexto

Como ya se ha expresado en el Diseño Curricular de Inglés para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina (2008), el inicio del siglo XXI se caracteriza *“... por los vertiginosos avances científicos, políticos y económicos cuya desigual distribución en la comunidad mundial ha llevado a que el conocimiento de una lengua extranjera, entre otros supuestos, sea necesario para el desarrollo de los pueblos.”*

Estos cambios tan veloces generan una tensión entre lo *mundial* y lo *local* que como sociedad debemos superar. Es un proceso de transformación que como ciudadanos del mundo estamos transitando sin perder por ello nuestras raíces y cultura, nuestra identidad nacional, local y personal.

El conocimiento de una lengua extranjera, en este caso el inglés, posibilita el intercambio entre diversas culturas productoras de conocimiento. En nuestro país tenemos acceso a los avances tecnológicos, científicos, artísticos y culturales que el mundo nos ofrece y, a la vez, existen expresiones nacionales en todos estos ámbitos que debemos dar a conocer a mundo.

Ya desde sus inicios en la vida escolar y en su vida cotidiana los alumnos están en contacto con dicho idioma al mirar un video, escuchar canciones, interactuar con juegos en la computadora, adquirir indumentaria u otros objetos de consumo, leer y escuchar avisos publicitarios, entre otras posibles situaciones comunicativas. Es decir, el inglés esta presente en sus prácticas sociales cotidianas en mayor o menor medida.

Por otro lado, el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación se ha convertido no sólo en una herramienta de uso personal sino también educativo y laboral. En el ámbito de la escuela, las mismas deben ser utilizadas transversalmente con propósitos pedagógicos. Gran variedad de materiales audiovisuales y de multimedia que se ofrece para el aprendizaje y enseñanza de la lengua inglesa viene en formatos para ser utilizados en computadoras y/o en Internet. Las nuevas tecnologías brindan al docente y al alumno nuevas oportunidades de enseñar y aprender dicho idioma a través de materiales auténticos y de realizar actividades que involucran al alumno en prácticas sociales reales de escucha, habla, lectura y escritura, las cuales, a su vez, pueden ser evaluadas por ellos mismos. Mucha de la información actualizada de diferentes espacios curriculares esta disponible en Internet, con frecuencia en inglés, y esto requiere, por parte del alumno, de la utilización de estrategias de comprensión lectora para la interpretación tanto de las ideas principales como específicas. El desarrollo de las habilidades de comprensión no sólo se aplica al ámbito de la lengua escrita sino también al de la lengua oral ya que con frecuencia los alumnos escuchan e interpretan videos disponibles en Internet, en DVD o en televisión, tanto para propósitos curriculares específicos o por placer.

En la nueva *Ley de Educación Nacional*, la enseñanza de las Lenguas Extranjeras cobra una nueva dimensión para insertarse de lleno en la escuela desde los primeros años de la escolarización. En el artículo 27, se establece que *“...La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son: (...) c)*

Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.” (Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2007)

Esta propuesta curricular tiene como propósitos principales ofrecer a los alumnos no sólo acceso a una importante herramienta de conocimiento, comunicación y cultura que propicie una formación integral sino también oportunidades para dejar de ser consumidores acríticos del conocimiento generado en otras partes del mundo y desarrollar habilidades, estrategias y competencias para su ingreso al mundo adulto, ya sea en el ámbito laboral, de estudios superiores o cualquier otro de su interés. A través de esta formación especializada, el alumno podrá ampliar su visión de la realidad actual, explotar sus capacidades e incorporar otras nuevas lo que le permitirá construirse como sujeto activo, crítico y creador en el mundo. En el Ciclo Básico esta propuesta está centrada en un enfoque comunicativo con ejes temáticos de interés general vinculados con actividades, intereses y características propias de los diversos grupos juveniles de sus contextos socio-culturales. En el Ciclo Orientado se continúa con un enfoque comunicativo pero con ejes temáticos más centrados en la especificidad de la Orientación seleccionada. Se continúa con el desarrollo de las cuatro macro-habilidades pero se enfatiza más el desarrollo de las habilidades receptivas, la lectura y la escucha, desde un enfoque de comprensión estratégica acorde a la especificidad del Bachiller correspondiente. El propósito de centrarse en las habilidades receptivas es que el alumno alcance una comprensión estratégica de textos auténticos pertinentes a la especificidad, es decir, se complejiza la extensión y calidad de los textos orales y escritos. Así, se pretende desarrollar prácticas escolares que reflejen y articulen con prácticas sociales y necesidades curriculares que conlleven a la formación del joven ciudadano, comprometido con los valores éticos y democráticos, participante activo en el mundo y vinculado con otras personas y con el ámbito del saber, con su identidad fortalecida pero respetuoso de la diversidad cultural y de la pluralidad de ideas.

1. 2. Razones para la enseñanza de la lengua extranjera inglés.

Según se ha señalado anteriormente, en el marco de esta propuesta, el propósito fundamental de la inclusión de la disciplina Inglés en ambos ciclos de la Escuela Secundaria Rionegrina es que a través del conocimiento de dicha lengua todos los alumnos puedan acceder a una formación que le posibilite intercambiar información con la comunidad internacional, acceder a los conocimientos y prácticas sociales del mundo adulto, ampliar su perspectiva laboral y aspirar a una educación en el nivel superior. Este valor instrumental implica, por un lado, que los procesos de enseñanza y aprendizaje sirvan como efectivos instrumentos de acceso a los saberes de otros espacios curriculares y, por otro, que se reconozca la perspectiva social de la lengua cuya función es la de satisfacer las necesidades de comunicación que surgen de los procesos de interacción entre las personas o entre éstas y un texto. Es decir, su enseñanza se orienta al conocimiento lingüístico como conocimiento de los usos de la lengua.

Respecto del valor formativo, el aprendizaje de la lengua extranjera inglés, al igual que otras lenguas extranjeras, favorece el desarrollo integral de los alumnos en sus aspectos cognitivos, culturales, afectivos y lingüísticos. Este diseño se propone ofrecer a todos los alumnos el acceso a saberes lingüísticos y culturales vinculados con la comunidad internacional y propiciar el desarrollo de una comunicación armónica, es decir, aprender a saber decir qué, cómo, cuándo y por qué decir qué a quién. El sujeto se constituye en las relaciones sociales en y por el lenguaje y la escuela debe garantizar el acceso al saber de y sobre la lengua y el lenguaje. El aprendizaje de una lengua extranjera propicia el desarrollo de procesos relativos a los diferentes modos de significar e interpretar el mundo, lo que

favorece la comprensión intercultural y el respeto por lo diferente. El contraste intercultural y lingüístico deja al descubierto al otro y su alteridad, al otro y sus maneras distintas de construir sentidos. No existe un punto de vista único y, por lo tanto, no es posible la comprensión a través de la traducción literal o de palabra por palabra.

Por otro lado, contribuye a estructurar el pensamiento, ordenando y regulando lo que queremos comunicar o interpretar. Saber una lengua extranjera no se limita al conocimiento de sus aspectos lingüísticos, sintácticos, semánticos y fonológicos sino implica saber usarla y recrearla de acuerdo a las prácticas sociales del contexto de situación. De esta manera, se favorece el desarrollo de estrategias cognitivas y meta-cognitivas como, por ejemplo, asociar, inferir, comparar, analizar, organizar, clasificar, sintetizar, regular, evaluar, entre otras.

Mediante la reflexión sobre la lengua extranjera inglés, el alumno revaloriza los conocimientos sobre su lengua materna y afianza su identidad personal, social y cultural. La comparación entre ambos sistemas lingüísticos puede propiciar una mayor comprensión de los mismos y convertirse en una estrategia que contribuya al aprendizaje de dicho idioma extranjero. A diferencia de la lengua materna, en nuestro contexto exo-lingüe, la lengua extranjera inglés no es parte de la identidad afectiva personal, histórica y social de los alumnos. Esto implica maneras diferentes de adquisición y usos de la misma. Mediante la reflexión lingüística e intercultural los alumnos encontrarán modos de aceptación de lo distinto, de descubrimiento de aspectos culturales que amplíen sus horizontes explorados por la lengua materna y de afianzamiento de elementos culturales nacionales.

Cuando el alumno logra comprender e interactuar en la lengua inglés, ser consciente de su propia identidad y la de sus interlocutores, comprender las diferencias y similitudes entre ambas lenguas y culturas y reflexionar sobre sus logros en su proceso de aprendizaje se favorece en él la toma de conciencia de que es capaz de superar dificultades y de que puede utilizar recursos propios que le permitan ir construyendo saberes cada vez más complejos. De ese modo, se promueve el aumento de la auto-estima y la confianza en sus potencialidades y estrategias de aprendizaje.

Es indudable que inglés se ha convertido en la lengua de comunicación internacional, que conecta miembros de la comunidad mundial que leen, hablan, escuchan, y escriben en dicho idioma sin fronteras geográficas ni políticas. Es el idioma que predomina en el ámbito de la música, la tecnología, Internet, de la ciencia, del comercio, del turismo. Es la lengua a la que recurren los hablantes de otras lenguas para resolver problemas de comunicación y, al suceder esto, adopta rasgos de inteligibilidad general, es decir, aquellos no asociados a ninguna variedad o cultura en particular. Este nuevo tipo de comunicación requiere de una mirada diferente del inglés y del desarrollo de la competencia comunicativa para resolver las dificultades de comunicación que debe enfrentar el ciudadano de hoy. Es por ello, que esta propuesta curricular para el Ciclo Orientado articula con lo expresado en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina al continuar proponiendo la enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional que contiene características de inteligibilidad internacional, o sea, una variedad estándar del inglés que no se vincule con ninguna variedad o cultura de origen particular, pero a la vez, no excluye la entrada a otras culturas o dialectos, sin que esto signifique la apropiación de ninguna de ellas.

1.3. La complejidad y el uso de la lengua extranjera

Como se ha señalado en el Diseño Curricular de Inglés para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina (2008) desde el paradigma de la complejidad se concibe al lenguaje como un sistema global el cual se presenta al alumno en su totalidad, y no como un conjunto de estructuras gramaticales fragmentadas e inconexas. El alumno al tener la posibilidad de acceso al uso de dicho idioma a través de prácticas sociales de leer, hablar, escuchar y

escribir vinculadas a sus áreas de interés realiza un proceso de construcción de conocimiento acerca del mismo identificado con la noción de *inter-lengua* (IL) propuesta por Selinker (1972).

Según se menciona en dicho Diseño⁴⁷:

"Este inter-lenguaje es dinámico porque se encuentra en permanente cambio, es permeable debido a que está abierto a la constante modificación por parte del aprendiz y además es sistemático porque está basado en reglas. En la construcción de este sistema intermedio, el aprendiz formula hipótesis acerca del funcionamiento del mismo que testea en forma consciente e inconsciente a través de la exposición a la lengua y de sus propias producciones. Como puede apreciarse, la misma naturaleza compleja de este sistema entre dos lenguas evidencia la necesidad de abordarlo desde el paradigma de la complejidad"

El trabajo que se realice vinculado con el desarrollo de comprensión y producción de textos orales y escritos, siempre a través de situaciones contextualizadas, debe entenderse como un proceso espiralado, que retoma y amplía lo ya visto en situaciones anteriores desde miradas diferentes con el propósito de favorecer su fijación, reelaboración, ajuste y construcción de nuevos saberes. En el trabajo de producción oral y escrita se tratará de ajustar con ejercitación, corrección y sucesivos borradores esa gramática "aproximada o provisoria" que posibilite producciones que resulten satisfactorias. En el trabajo de comprensión de lectura y escucha se focalizará en ajustes y reformulaciones de posibles significados que se construyan a partir de los textos que se leen y se escuchan y en la identificación de elementos contextuales que favorezcan la construcción de dichos significados. A medida que el alumno sea expuesto, con frecuencia, a la totalidad del idioma, ejerce, 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:

⁴⁷ *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.”⁴⁸*

Desde el enfoque comunicativo, para que se cumpla el propósito señalado por esta propuesta curricular es necesario el desarrollo armónico de estos cuatro componentes de la competencia comunicativa, sin priorizar el desarrollo de la competencia gramatical como sucede desde un enfoque estructural tradicional.

2. ENCUADRE DIDÁCTICO

2.1 Propósitos

En el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria Rionegrina, la enseñanza de la lengua extranjera inglés tendrá los siguientes propósitos generales:

- Fortalecer la valoración y el conocimiento de la lengua materna y la propia cultura para propiciar el afianzamiento de la identidad personal, social y nacional.
- Desarrollar una reflexión crítica entre la lengua materna y el idioma extranjero inglés para el reconocimiento de diferencias y similitudes entre ambos idiomas y culturas.
- Promover una actitud de respeto hacia otras lenguas, culturas y estilos de vida para desarrollar una actitud de comprensión y respeto por hablantes de otros idiomas extranjeros que habiten o no en el país.
- Generar en el alumno la valoración y la motivación por aprender el idioma inglés, tanto por su valor instrumental como formativo, para que a través de su aprendizaje no sólo puedan acceder al conocimiento cultural, tecnológico y científico disponible en la comunidad internacional sino también tener mejores herramientas para insertarse como sujeto en el mundo adulto.
- Favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico, creativo y reflexivo que propicie una participación activa y autónoma en los procesos de aprendizaje.
- Incentivar en el alumno la confianza, la autoestima y la valoración de sus capacidades para aprender el idioma y así se genere una actitud de respeto y reflexión por los distintos ritmos y estilos cognitivos y los propios procesos de aprendizaje.
- Promover el uso estrategias de aprendizaje cognitivas, meta-cognitivas y sociales que propicie el desarrollo de la autonomía, el aprendizaje colaborativo y el análisis de las propias formas de aprender.
- Desarrollar la construcción armónica de los cuatro componentes de la competencia comunicativa (el gramatical, el socio-lingüístico, el discursivo y el estratégico) para favorecer en el alumno el uso del idioma como un interlocutor activo en situaciones de comprensión y producción orales y escritas significativas y contextualizadas.

⁴⁸ *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 lean, y/o escuchen, para elaborar una lámina descriptiva sobre un tema en particular, para diseñar un folleto, para recabar información actualizada pertinente a un proyecto de otro espacio curricular, para aportar información para una revista o blog del colegio, para armar un video, para crear una canción, para realizar una síntesis que colabore con algún proyecto de la Orientación. Este modo de trabajo áulico favorecerá el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés principalmente en la comprensión lectora y auditiva y también en las macro-habilidades productivas.

Por otro lado, la enseñanza del idioma inglés desde esta perspectiva aumentará la motivación no sólo extrínseca debido a la importancia de los aportes que se puedan realizar a los otros espacios curriculares de las Orientaciones, sino también intrínseca porque el alumno podrá apreciar la relevancia de aprender inglés para aumentar las posibilidades de profundización en sus estudios, acceder al conocimiento actualizado de su interés y utilizarlo para comunicarse con el mundo real fuera de los contextos áulicos. Este tipo de trabajo favorecerá el desarrollo de la creatividad y aumentará el sentido de logro al encontrarle sentido y posibilidades de aplicación de los saberes construidos.

Con el propósito de desarrollar una competencia de comprensión textual en la lengua extranjera inglés, tanto de textos escritos como orales, se debe considerar al texto como una unidad de significación que contempla sus condiciones de producción. Con frecuencia, los alumnos de nivel elemental al enfrentarse a un texto oral o escrito intentan comprender todas las palabras desconocidas, traducir palabra por palabra o comprender oraciones en forma aislada y se sienten decepcionados al no poder lograrlo. Para que esto no ocurra, es necesario que en una primera etapa en el desarrollo de las habilidades receptivas se favorezcan la enseñanza de estrategias que apunten a la comprensión global, y no preocuparse por palabras que el alumno desconoce, atendiendo sobre todo a la macro-estructura del texto, al para-texto, a las anticipaciones que pueda realizar a través de ciertos indicios que ofrece el texto, como ser, el título, subtítulo, fotos, el copete, palabras en

negrita, subrayadas, o resaltadas de algún modo, a las asociaciones que pueda realizar con sus saberes previos o de otros espacios. Luego, se trabajará focalizando la atención en la micro-estructura del texto mediante actividades que propicien la comprensión más localizada. Es deseable que este trabajo desde lo global hacia lo lineal y particular se realice en forma alternativa, es decir, que desde lo particular se enriquezca la comprensión global y que se integren ambas perspectivas.

Desde esta propuesta, tanto la enseñanza de la gramática como la de la traducción no constituirán objetivos en sí mismos sino para desarrollar las habilidades de comprensión. El desarrollo de la competencia gramatical se realizará desde una perspectiva de reconocimiento y se trabajarán solamente aquellos aspectos que sean funcionales a la comprensión. Respecto de la traducción, sólo se utilizará para desbloquear problemas de comprensión, para corroborar o descartar hipótesis vinculadas con el conocimiento del tema o transparencias o cognados.

Por lo tanto, los tradicionales ejercicios de traducción se reemplazarán por actividades que requieran la elaboración de redes conceptuales, cuadros sinópticos, esquemas, resúmenes, jerarquización de ideas, cuestionarios, guías de lectura, clasificación de elementos enunciativos, argumentativos, temáticos, morfosintácticos que estén en el texto, reconocimiento del tipo de texto, intenciones del autor, voces dentro del texto, diferenciación entre los hechos y opiniones, efectos buscados, comparación de conocimientos textuales, temáticos, discursivos, culturales y lingüísticos con la lengua materna, reflexión meta-lingüística y meta-cognitiva.

Se propone que dicha ejercitación se realice en inglés en su totalidad y se procurará que en el caso de los cuestionarios, guías de lectura o escucha, o ejercicios similares, los alumnos respondan en forma conceptual atendiendo a la veracidad y precisión de la información solicitada, no focalizándose en ellos como si fuese una actividad de práctica gramatical. También se evitará que los alumnos traduzcan en forma literal, palabra por palabra o reproduzcan en forma textual los textos ya que este tipo de respuestas no evidencia la comprensión lograda. Se sugiere que el alumno lea la mayor cantidad posible de textos y que se aborde la comprensión a partir de una gran variedad de actividades para que pueda crear, ajustar y aumentar sus propias estrategias de comprensión.

Como se mencionó más arriba, los textos seleccionados deberán ser auténticos. Los mismos podrán obtenerse de distintas fuentes, por ejemplo, Internet, bibliografía sugerida por otros espacios curriculares o por los alumnos, artículos de revistas de interés general o específico, *newsletters*, correos electrónicos, folletos, artículos de diarios, noticias, publicidades, videos, canciones, programas televisivos, etc.

Para su selección se sugiere tener en cuenta los siguientes criterios, entre otros:

- el contenido, es decir, la vinculación del tema del texto con los intereses y contexto socio-cultural del alumno, la pertinencia del texto con temas de otros espacios curriculares de la Orientación por los aportes de nuevos conocimientos que ello implique, las relaciones que se puedan establecer con los posibles conocimientos previos del alumno en la lengua extranjera y la lengua materna,
- las transparencias léxicas y morfosintácticas,
- el formato y tipo textual, es decir, las características del texto según su extensión, diseño, organización, complejidad, tipo textual (folleto, publicidad, receta de cocina, tira cómica, artículo periodístico, cuento, canciones, instrucciones, bases de concurso, prospecto, correo electrónico, reglas de juego, manual, letrero, cartel, formularios, etc.),
- tipo discursivo (descriptivo, explicativo, argumentativo, narrativo),
- los propósitos y posibles usos posteriores a la comprensión (leer o escuchar para hacer un resumen que articule con temáticas de otros espacios curriculares, hacer un comentario o una crítica, buscar información específica, realizar presentaciones, identificar la postura del

autor respecto de una temática en particular, diseñar afiches con la información obtenida, elaborar un video sobre la temática, armar encuestas, inventar una canción, etc.).

Al comienzo, se sugiere que el docente seleccione textos cortos, con abundantes indicios visuales, con un contenido lexical inferible del contexto y paratexto, con una diagramación y diseño que le permita al alumno realizar asociaciones con sus conocimientos previos o de otros espacios curriculares, vinculados con temas de divulgación científica o interés general, (textos descriptivos, explicativos y narrativos en cuarto año y argumentativos, sumados a los anteriores, en quinto año). Luego, ya a medida que las estrategias de comprensión se van consolidando y ampliando, que los saberes lingüísticos se van incrementando, que aumenta la motivación ante los logros alcanzados, el docente podrá ir incorporando progresivamente textos más extensos y complejos en cuanto a los saberes lingüísticos, el diseño, la temática, la forma de abordar los temas de una manera más argumentativa y menos explícita. Es deseable que el docente seleccione un conjunto de textos que reúnan estas características y que contemplen los saberes planificados y que, a su vez, esta planificación esté acompañada por otro conjunto de textos sugeridos por los propios alumnos como resultado de sus motivaciones y necesidades individuales o grupales.

Si bien las macro-habilidades lingüísticas de la escucha y la lectura tienen en común que la interpretación del significado del texto escrito u oral se construye como resultado de la interacción entre los saberes previos que tiene el lector u oyente y el texto, dichas macro-habilidades receptivas presentan diferencias debido a que se expresan a través de canales de comunicación distintos. Entre ellas, podemos mencionar que el lenguaje escrito es organizado, lineal, explícito, el lector puede leer a su propio ritmo y releer el texto según su necesidad. En cambio, el lenguaje oral es aparentemente más desorganizado, a veces circular, redundante, implícito, el oyente debe procesar la información a medida que escucha y puede interrumpir para solicitar aclaraciones. Por otro lado, en forma previa y/o durante la escucha o la lectura, el contenido de lo que se expresa en el texto contiene distintos elementos (por ej., en el paratexto, imágenes, sonidos, fotos, títulos, subtítulo, tipos de letras, etc.) que pueden servir como pistas para inferir significados, tales como, quién es el autor, cuál es el contexto socio-histórico y cultural, a quién está dirigido, con qué propósitos y en qué circunstancias.

Es deseable que los docentes puedan desarrollar estas macro-habilidades a través de una secuencia de actividades que se corresponden a distintos momentos de la clase. Las actividades *previas* a la lectura o escucha tienen como propósito preparar al alumno para el abordaje del material, activar los saberes previos, introducir el tema, segmentar el texto, identificar el para-texto, formular hipótesis y hacer preguntas orientadoras. Las actividades *durante* la lectura o escucha pueden focalizarse tanto en el reconocimiento de la idea global como en la información más específica que favorezca la comprensión más profunda del texto. Las actividades *posteriores* a la lectura o escucha permiten evaluar la comprensión del texto en profundidad y pueden promover respuestas personales, opiniones y establecer relaciones entre la información obtenida de ese texto y otra de otras fuentes.

Se recomienda que en un momento posterior a las actividades de comprensión se realicen actividades que propicien la reflexión sobre la lengua y el lenguaje a partir de los textos escritos u orales trabajados, en lo posible que abarquen tres instancias: meta-lingüística, meta-cognitiva e intercultural. La reflexión meta-lingüística está vinculada con todo lo relativo a las particularidades del lenguaje, es decir, a los aspectos lingüísticos, pragmáticos y discursivos que contribuyan a la comprensión. La reflexión meta-cognitiva está orientada a reconocer qué se está aprendiendo y de qué manera. La reflexión intercultural apunta a desarrollar el respeto y tolerancia por las diferencias culturales, sociales, religiosas, étnicas entre otras. Este tipo de actividades contribuyen a establecer diferencias y similitudes con la lengua materna y la propia cultura y al fortalecimiento de la misma.

En cuanto al desarrollo de la macro-habilidad del habla se propone continuar profundizando la oralidad iniciada a través de los saberes propuestos para el Ciclo Básico. Es deseable que los alumnos interactúen con el dinamismo de la comunicación oral necesaria para el mundo contemporáneo, utilizando su conocimiento acerca de éste y los saberes construidos en la escuela, empleando códigos verbales y no verbales, tendiendo a un manejo autónomo en situaciones comunicativas significativas. Esto requiere que el docente planifique una secuenciación de actividades de producción que demande la progresiva interpretación del contexto y la resolución de situaciones comunicativas a través de la selección adecuada de exponentes lingüísticos. Estas tareas deben orientarse hacia la fluidez instrumental y permitir al alumno concretar su propósito comunicativo, lo que implica no dar prioridad al contraste entre fluidez y exactitud gramatical o fonológica. Sin embargo, para alcanzar una comunicación exitosa es necesario cierto nivel de precisión tanto gramatical como fonológica. Las falencias en estos aspectos deben ser consideradas según el éxito o fracaso en la concreción del propósito comunicativo. Las producciones que reflejen la inter-lengua deberán entenderse como un proceso inevitable que llevará a nuevas confrontaciones y aprendizajes. Se tratará progresivamente de que los alumnos interactúen en grupos y aprendan a expresar y fundamentar sus opiniones, refuten, contra-argumenten y formulen hipótesis en forma adecuada, adecuando el discurso al contexto de situación. Se abordarán temas de interés general y también aquellos vinculados con los específicos de los otros espacios curriculares de la Orientación seleccionada. En todo momento se tendrá en cuenta el nivel de desarrollo de competencia comunicativa esperado, fluido y eficaz, pero con posibilidades de auto-corrección a través de la reflexión.

Respecto de la producción escrita se propone seguir con el desarrollo de las estrategias iniciadas en el Ciclo Básico a través de los saberes diseñados para el mismo. El desarrollo de la escritura debe favorecer la expresión personal del alumno y atender tanto al proceso de escritura como al resultado final del mismo. Esto requiere que el docente planifique actividades que desarrollen estrategias que propicien la generación de ideas, la organización del texto, la elaboración de borradores, el trabajo de edición y corrección hasta alcanzar textos con adecuada coherencia, cohesión, organización, adaptación al contexto de situación y con razonable grado de fluidez y corrección. También se abordarán tanto temas de interés general como aquellos relacionados con los proyectos de los otros espacios curriculares de la Orientación.

Es deseable que dichas producciones orales y escritas aporten conocimientos nuevos a los ya adquiridos en otros espacios curriculares de las Orientaciones. Por otro lado, los saberes construidos en las habilidades receptivas contribuyen a la construcción de conocimientos nuevos en las habilidades de producción. Es decir, que de acuerdo a esta propuesta curricular los saberes de la competencia comunicativa esperados serán más complejos en las habilidades receptivas que en las productivas. Esto, a la vez, presupone que el/la alumno/a ha logrado la construcción de los saberes elaborados para el Ciclo Básico Común, los cuales continúan siendo trabajados e incluidos en otros de mayor complejidad en el Ciclo Orientado.

2.3. Estrategias de aprendizaje para la lectura comprensiva

De acuerdo con la metodología de trabajo adoptada para Inglés en la Formación Específica de las Orientaciones, se espera que los/las alumnos/as involucrados en el aprendizaje de la comprensión lectora en el idioma extranjero logren un desempeño eficiente en todas las áreas implicadas en la decodificación y construcción de significados. Para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora y el aprendizaje de elementos léxicos, sintácticos y discursivos propios de la lengua extranjera, al igual que para el Ciclo Básico, se propone la enseñanza *integrada* de las estrategias de aprendizaje, es decir, incluyéndolas en las actividades diseñadas para el trabajo con el idioma.

Dado que el propósito principal del Inglés es lograr que el/la alumno/a lea, comprenda y analice información de textos auténticos sobre diferentes temáticas en inglés, la enseñanza de estas estrategias permite que el aprendizaje sea más fácil, rápido, agradable, efectivo. Al mismo tiempo el uso de las mismas debe poder transferirse a nuevas situaciones para así permitirle al alumno/a la resolución de problemas que surjan del diálogo de saberes de manera co-responsable y colaborativa. Como se menciona en el diseño del Ciclo Básico, las estrategias de aprendizaje deben enseñarse de manera *directa* de modo que el/la docente explicita a los/as alumnos/as qué estrategia(s) se está(n) enseñando y cómo debe(n) ser aplicada(s) para facilitar el aprendizaje, cuándo debe(n) aplicarse y por qué es/son útil(es) para la resolución de problemas futuros tanto a otras disciplinas en el contexto áulico como en ámbitos extraescolares.

De esta manera, se espera que ante la tarea específica de lectura, al igual que para el resto de las macro-habilidades, el alumno seleccione estratégicamente aquellas que considere necesarias para alcanzar el objetivo deseado. Por consiguiente, el éxito de la enseñanza de la lectura comprensiva está basada en la práctica sistemática de distintas estrategias que apuntan tanto a la comprensión de significados como al proceso de comprensión de los distintos niveles textuales y cómo decodificar el tipo de información que cada uno de éstos aporta. Algunas de ellas están orientadas específicamente a decodificar el significado del texto mientras que otras facilitan el proceso de comprensión y la autonomía y autorregulación del aprendizaje.

La clasificación de estrategias de aprendizaje de González de Doña, M.G. et al. (2008), basada en la propuesta por Oxford (1990); O'Malley, Chamot y Uhl (1994). Su clasificación, al igual que la de Oxford (1990), parte de dos grandes grupos: (i) *las directas* y (ii) *las indirectas*. A su vez, estos grupos se subdividen en dos subgrupos respectivamente.

Las **Estrategias directas** involucran el procesamiento de la lengua extranjera en los distintos niveles de comprensión textual de forma directa. Estas estrategias se utilizan para manipular y asimilar el componente lingüístico. Algunas de ellas apuntan a la decodificación del mensaje escrito y otras a las actividades cognitivas involucradas en el proceso de comprensión. Estas estrategias se relacionan con tareas tales como conocer, recoger, organizar y utilizar el conocimiento. Están dirigidas al procesamiento del léxico, la proposición, la microestructura textual, la macroestructura textual y la superestructura textual. En el proceso de comprender el mensaje de un texto, cualquiera sea la modalidad, el alumno elabora significados basado en las características semánticas, sintácticas y pragmáticas textuales y utiliza estrategias que le permiten decodificar estos posibles significados no sólo en el plano sintáctico sino en los distintos niveles estructurales del texto es por eso que es fundamental hacer hincapié en cada una de éstas dado que permiten obtener diferentes tipos de significados. Dentro de éstas encontramos las siguientes:

- **Estrategias de decodificación:** estas estrategias se refieren a la transferencia de los significados que diferentes elementos lexicales, estructuras sintácticas y funciones discursivas aportan a la construcción de significados. No involucran procesos inferenciales pero requieren que el alumno tome una serie de decisiones correctas a fin de expresar coherentemente la información textual. Para ello, deberá tomar contacto con la información referida a los elementos lingüísticos del idioma inglés seleccionados y transferir esa información al contexto de su tarea de comprensión. Así, por ejemplo, luego de conocer los distintos significados del prefijo “-er” (marcador de sustantivo agente y de adjetivos comparativos), podrá aplicar ese conocimiento en el análisis de oraciones, porciones de texto y del texto completo. Al analizar las siguientes oraciones:

“Plants produce their own organic food. They are known as producers.”

(“Las plantas producen su propio alimento orgánico. Se las conoce como productores”)

“Predators are larger organisms that kill to eat and survive”

(“Los predadores son organismos más grandes que matan para comer y sobrevivir.”⁴⁹)

Como mencionan los autores, el alumno debe ser capaz de diferenciar el significado del morfema “-er” en las dos situaciones y la diferencia con respecto al tipo de significado que el mismo aporta en cada uno de los casos. Así, teniendo en cuenta la función de la palabra raíz, la posición de la palabra dentro de la oración y el significado completo de la oración.

- **Estrategias cognitivas:** estas estrategias hacen referencia a procesos inferenciales que el/la alumno/a debe realizar a fin de construir el significado de un texto, haciendo uso de la coherencia local y global del mensaje. Debe partir de elementos lingüísticos para completar con información que está implícita. De esa manera, construye la imagen textual, elaborando los distintos niveles de la estructura del texto: lexical, microestructural, macroestructural y superestructural:

1) Estrategias léxicas: estas estrategias se refieren a cómo el lector identifica las palabras del texto y les asigna un significado ya sea a partir de la identificación de palabras claves o a partir de la inferencia de significados de los elementos lingüísticos a partir del conocimiento de las características de la propia lengua. En el primer caso, dado que el significado es igual o similar a términos equivalentes con la lengua materna, el/la alumno/a no precisa tomar decisiones de orden semántico. En segundo caso, el estudiante si realiza inferencias y asigna significado a ítems léxicos a partir del conocimiento que posee de ciertos aspectos lexicales o lingüísticos en su propia lengua. Ejemplo: el significado del prefijo *re-*(hacer nuevamente). Otro tipo de inferencia de significado es utilizar sus conocimientos sobre el mundo en general y sobre el tema del texto en particular (estrategia de inferencia de significado basado en el conocimiento previo del mundo). Por lo tanto, en un texto donde se describen las acciones que realiza Greenpeace, el estudiante puede inferir el significado de palabras como *environment*, *non-profit*, entre otras.

Estas dos estrategias lexicales se refieren principalmente a la asignación de significados para los términos lingüísticos que enfrenta el estudiante en un texto. Recordemos que otra tarea que debe realizar es la de almacenar los significados adquiridos y poder utilizarlos en momentos posteriores. Por consiguiente, estas estrategias deben ir acompañadas de la enseñanza del diseño de mapas o redes semánticas que le permitan al alumno/a vincular elementos lexicales nuevos con otros ya conocidos a partir de un concepto central.

2) Estrategias microestructurales: la comprensión textual no debe quedar sujeta sólo al nivel de la palabra o de la oración aislada sino que implica un procesamiento en los niveles superiores. A menudo el/la alumno/a centra su atención en el significado a las oraciones de un texto o párrafo sin establecer las relaciones semánticas que se establecen entre ellas, hecho fundamental para relacionar coherentemente las diferentes ideas presentadas. La microestructura textual está formada por dos oraciones relacionadas a través de la coherencia. Las estrategias que permiten establecer tales conexiones entre dos oraciones se denominan estrategias de coherencia local o microestrategias. Ejemplos de relaciones semánticas son: causa/ consecuencia, explicación, ejemplificación y especificación, entre otras.

Al vincular dos oraciones se crea una relación de significado particular que está marcada por los conectores que las unen. Identificar diferentes tipos de conectores y determinar cuál es la relación funcional entre dos oraciones es de suma importancia para la construcción del significado de un texto. Así, en el siguiente ejemplo vemos la relación semántica de concesión- contraexpectativa:

⁴⁹ Extraído de González de Doña, M.G. et al. (2008). “Tipología de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora en Inglés en la Modalidad EaD” *Revista de Educación a Distancia*, número 20.

*"Although limitations on classical computer technology are approaching rapidly, research in the area of quantum computing may provide a way towards breaking these boundaries."*⁵⁰

Otro tipo de relaciones son las llamadas referenciales que incluyen a los pronombres, la sinonimia, hiponimia e hiperonimia. Teniendo en cuenta las mismas el/la alumno/a puede recuperar coherentemente la información de un texto o una expresión nominal particular al vincular dos oraciones teniendo en cuenta los elementos referenciales presentes. En el siguiente ejemplo,

*"Greenpeace aims to change public thinking and actions through education and publicity. To achieve this, the organization stages creative, non-violent confrontations between activists and those responsible for harming the environment."*⁵¹

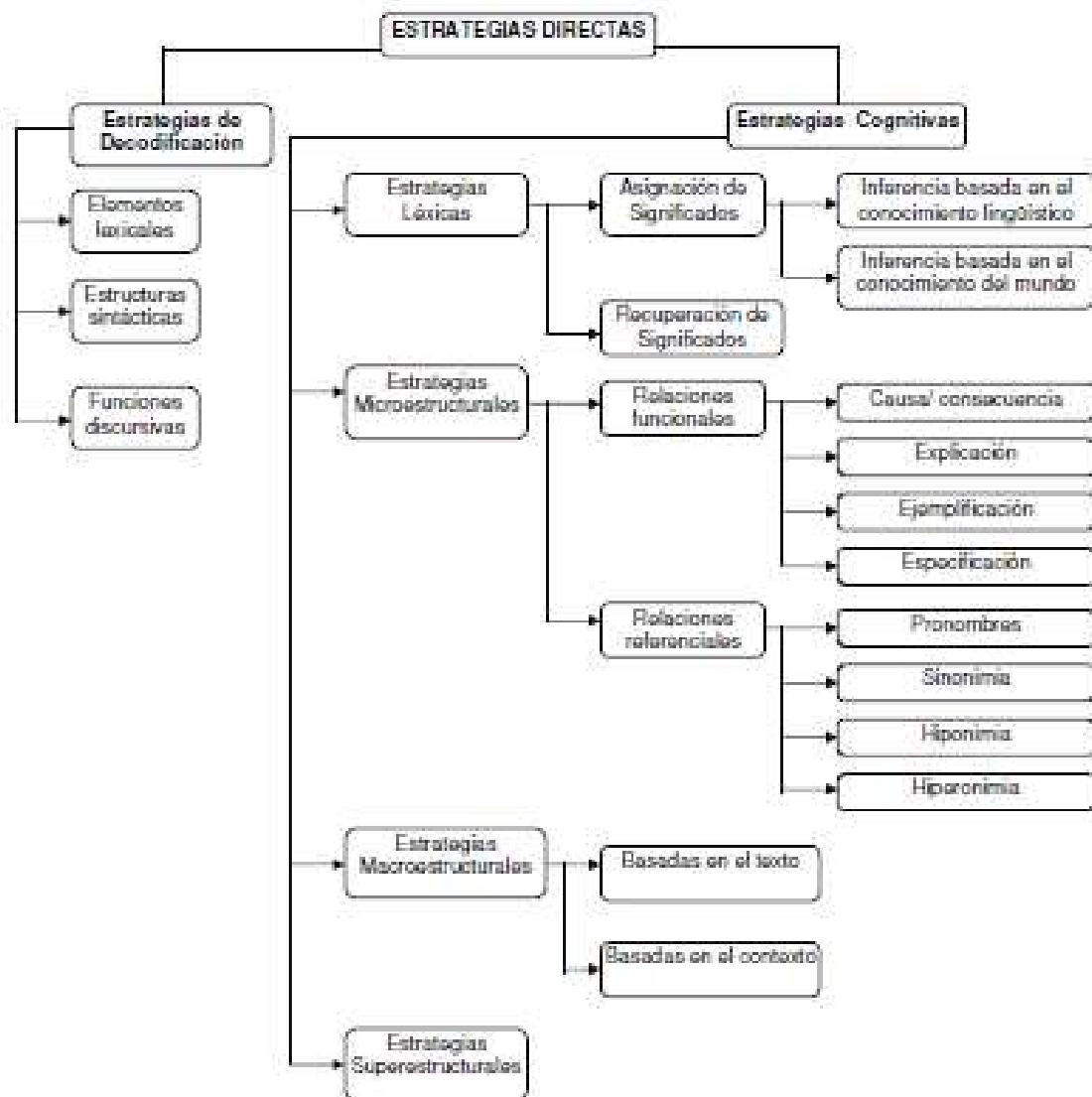
el/la alumno/a puede vincular las dos oraciones a partir de relacionar que *Greenpeace* es una *organización*, el cual es un referente hiperónimo que incluye a *Greenpeace* como un tipo de *organización*.

3) Estrategias macroestructurales: la macroestructura se refiere a la unidad temática que se desarrolla a lo largo del texto. Guiar al alumno/a en la utilización de estrategias específicas dirigidas a la macroestructura basándose en la información textual y contextual guiado además por su conocimiento. El/ la alumno/a utiliza macroestrategias cuando, a partir de algunos elementos paralingüísticos (título, subtítulo, palabras destacadas, imágenes, etc.) puede anticipar el mensaje del texto y activar sus conocimientos para predecir e inferir la información textual. Todo esto le permite al alumno/a realizar un resumen del texto que incluye los conceptos más relevantes o macroproposiciones o predicciones que confirmará o rechazará durante la lectura del texto.

4) Estrategias superestructurales: mientras que las macroestrategias proveen el contenido de los textos, las superestrategias apuntan a identificar la forma en que tales contenidos están ordenados. La superestructura consiste en la representación gráfica, a través de un esquema o silueta, de la información textual. Para su elaboración o análisis, el alumno debe conocer los contenidos del texto, necesita identificar las marcas paratextuales presentes y así especificar los elementos que tienen relevancia en la elaboración de la silueta. En los textos expositivos, la información se presenta a través de la descripción de un tema, comparación, seriación, evaluación, problema/solución, causalidad o a través de una ilustración. Teniendo esta información en cuenta, el/la alumno/a debe poder formalizar la estructura textual en la silueta correcta que la representa. Además, reconocer el formato textual de un determinado texto le permite reconocer el propósito comunicativo e inferir no sólo el tipo de información aportada por el mismo sino también identificar las partes en las que cierta información se encuentra.

⁵⁰ Extraído de Graber, B. y P. Babcock (2004) *Reading for the Real World 3*. Compass Publishing: Argentina.

⁵¹ Zwier, L.J. y L. Stafford-Yilmaz (2004) *Reading for the Real World 2*. Compass Publishing: Argentina.



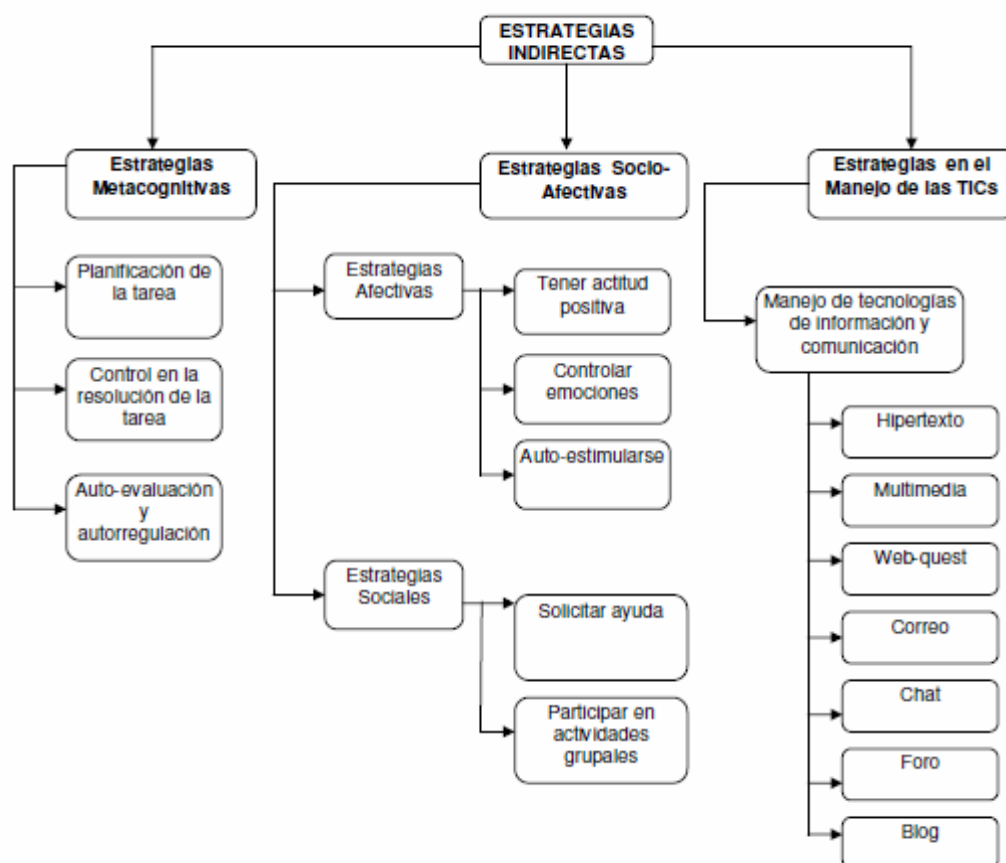
Extraído de González de Doña, M.G. (2008)

Las **Estrategias Indirectas** le permiten al alumno/a conducir su aprendizaje de manera efectiva y por esto deben ser fomentadas a lo largo de todo el aprendizaje. La aplicación de estas estrategias es muy relevante para la apropiación de nuevos contenidos aunque no son medibles o evaluables según los parámetros de las estrategias directas. Se las puede clasificar en tres tipos diferentes:

- **Estrategias metacognitivas:** el término metacognición hace referencia al conocimiento que el sujeto tiene sobre los propios procesos cognitivos y cuáles emplea en la realización de una tarea. Este conocimiento incluye tres procesos esenciales cuya función es la de regular y optimizar la tarea cognitiva. Ellos apuntan a la *planificación*, *control* y *evaluación* del propio desempeño y permite la auto evaluación del propio progreso y avances a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

- **Estrategias socio-afectivas:** estas estrategias le permiten a los/las alumnos/as regular las emociones, motivaciones y actitudes en el proceso de aprendizaje y al mismo tiempo ayudan a favorecer la interacción entre los alumnos. Permiten a los/as alumnos/as controlar

la ansiedad, emociones, motivaciones y desarrollen estrategias sociales que les permitirán sentirse cómodos/as, poder expresar sus dificultades e inquietudes y poder disfrutar de la resolución de actividades tanto individuales como grupales.



Extraído de González de Doña, M.G. (2008)

Recordemos que como mencionamos en el Diseño Curricular del Ciclo Básico, dado que las estrategias de aprendizaje no se limitan exclusivamente al desarrollo de la cognición, sino que también incluyen funciones metacognitivas, afectivas y sociales, su desarrollo debe realizarse de manera balanceada, es decir, ningún grupo debe predominar sobre el resto. Del mismo modo, no es posible realizar una selección y recorte de aquellas que parecieran ser las más apropiadas de incluir en un año en particular. Son muchos los factores que determinan qué tipo de estrategias son más efectivas para cada uno de ellos/as. Algunos de estos factores son: edad, sexo, personalidad, nivel de proficiencia en la lengua extranjera, estilos cognitivos, motivación, conocimientos previos, uso de estrategias de aprendizaje en la lengua materna, las expectativas del/de la docente, etc. De acuerdo con el diagnóstico que cada docente realice de sus alumnos/as, seleccionará aquellas estrategias que considere más apropiadas según las necesidades y características identificadas.

2.4 El rol de la entonación en la comprensión y producción de textos orales

De acuerdo con la metodología de trabajo adoptada para Inglés en la Formación Específica de las Orientaciones, se espera que los/las alumnos/as logren un desempeño eficiente en todas las áreas implicadas en la decodificación y construcción de significados orales. Para favorecer el desarrollo de la comprensión de textos orales en la lengua extranjera se

propone la enseñanza de diversos componentes que conforman el lenguaje oral, es decir, la entonación y sus componentes y fenómenos.

Cuando los hablantes de una lengua dicen algo, no pueden hacerlo sin el uso de algún tipo de entonación. De acuerdo con Underhill (2005), la elección de las palabras a ser utilizadas en una unidad tonal es menos relevante que la manera en la que se van a decir. Si bien la entonación es una característica presente en todas las lenguas del mundo, sus características varían de idioma en idioma. De esta manera, la entonación del inglés es distinta a la del francés, el alemán, el español, o cualquier otra lengua del mundo.

Autores como Tench (1996) y Brazil (1997) han descrito a la entonación como una serie de elecciones significativas que realizan los hablantes para transmitir significados. La entonación señala funciones en el lenguaje oral que no pueden ser interpretadas de otra manera. Los hablantes tienen la opción de producir diversas variantes de una misma secuencia de palabras de acuerdo a los significados que deseen comunicar. A su vez, la entonación brinda a los oyentes de un mensaje ciertas pistas a seguir para la decodificación de la informatividad de sus enunciados: qué información es dada y cuál es nueva, si se trata de una afirmación o una pregunta, etc. Es por ello que la entonación muestra tanto las intenciones de los hablantes como la organización del discurso en diversos contextos.

Visto desde el punto de vista funcional, familiarizarse con el sistema entonativo del inglés permitirá a los alumnos distinguir enunciados diversos tales como afirmaciones, preguntas, exclamaciones, etc. Desde una perspectiva sociolingüística, la entonación facilitará que los estudiantes distingan características de los hablantes tales como edad, procedencia, grupo social, cercanía entre hablantes, etc.

El estudio de la entonación como elemento significativo de la lengua extranjera permitirá a los alumnos evaluar la relevancia de aspectos como prominencia, ritmo, acentuación y desacentuación, entre otros, para la construcción de significados en dicha lengua. Los alumnos tendrán la posibilidad de analizar la entonación en cuanto al significado que este aspecto de la lengua aporta a la hora de la construcción e interpretación de significados. A continuación se analizarán aquellos aspectos de la entonación que contribuyen a la interpretación y expresión de mensajes orales. Los componentes mencionados a continuación son aquellos planteados por el modelo discursivo de la entonación propuesto por Brazil, 1981⁵²:

La **tonalidad** es la división del discurso oral en segmentos de significado llamados unidades tonales o unidades entonativas. Cada una de estas unidades posee una entonación particular con un propósito específico añadido por el hablante.

La **tonicidad** está relacionada con las sílabas dentro de las palabras de una unidad que el hablante decide resaltar de acuerdo al mensaje y el significado que desea transmitir. La tonicidad es definida como la localización de las sílabas pre-tónicas (sílabas prominentes) y la sílaba tónica dentro de unidades tonales. La última sílaba prominente de una unidad tonal es la sílaba tónica.

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

⁵² 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 //⁵³

Si se cuenta con un contexto, dependiendo del mismo podremos observar distintas configuraciones para las mismas palabras.

- (2) Q: What card did you play?
R: // **p** the QUEEN of HEARTS //
- (3) Q: What heart did you play?
R: // **p** the QUEEN of hearts //
- (4) Q: What queen did you play?
R: // **p** the queen of HEARTS //

En los casos (1) al (4) los cambios entonacionales están relacionados con la prominencia. Sin embargo, los demás aspectos de la entonación también pueden expresar diferentes significados de acuerdo al contexto. Si se considera la oración “I shall go to college when I finish school” (Iré a la Universidad cuando finalice la escuela), se ven diferentes selecciones entonacionales de acuerdo al contexto.

- (5) Q: What will you do in the future?
R: // **p** i shall GO to COLlege // **p** when i Finish SCHOOL //
- (6) Q: What will you do when you finish school?
R: // **p** i shall GO to COLlege // **r** when i Finish SCHOOL //
- (7) Q: When will you go to college?
R: // **r** i shall GO to COLlege // **p** when i Finish SCHOOL //

Como puede observarse en los ejemplos (5), (6) y (7), los cambios en la entonación están 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.

⁵³ Estas transcripciones siguen las convenciones de transcripción de Brazil et al (1981). La división en unidades tonales se mostrará con doble barra (/ /), las sílabas prominentes serán capitalizadas, la sílaba tónica será subrayada y el tono será mostrado al comienzo de la unidad con su correspondiente letra.

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 está aprendiendo que permitan tomar nuevas decisiones que retroalimenten los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según Perrenoud (1999), la evaluación puede tener varias funciones:

- a) formativa, cuando regula la acción pedagógica
- b) pronóstica, cuando fundamenta un accionar
- c) diagnóstica, cuando sirve para adecuar los saberes a enseñar a las necesidades y capacidades de los alumnos
- d) sumativa, cuando se realiza un balance final
- e) certificativa, cuando ese balance final se utiliza para la aprobación de 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-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.

- Desarrollar estrategias para la resolución de actividades que involucren el razonamiento, dar opinión y/u obtener información en base a la comprensión de textos escritos más complejos.

La escritura:

- Redactar distintos tipos de texto tanto de carácter sistemático-formalizado como de carácter inmediato atendiendo al contexto de situación (mensajes de correo electrónico, cartas, descripciones, narraciones, blogs, chats, redes sociales), aplicando estrategias de escritura y edición.
- Aplicar nociones de coherencia y cohesión para la correcta organización de ideas e información.
- Relacionar las estructuras gramaticales (tanto tiempos verbales como expresiones para invitar, sugerir, ordenar, conectar o contrastar ideas, dar opinión, etc) a su función y adecuarlas al registro correspondiente.
- Utilizar distintas estrategias para resolver dificultades durante el proceso de escritura: lluvia de ideas, redes, borradores, consultas, diccionarios, reformulación, parafraseo, auto-corregirse, etc.

3.2.2. Saberes específicos para Quinto Año

a) Desarrollo de la lengua oral

La escucha:

- Desarrollar estrategias para la comprensión de textos orales previo, durante y posterior a la escucha.
- Desarrollar estrategias para la resolución de actividades que involucren el razonamiento y/u obtener información en base a la comprensión de textos orales auténticos con complejidad creciente.
- Reconocer diferentes tipos de textos orales y adecuar la modalidad de escucha al propósito comunicativo y al tipo de texto.
- Identificar los elementos del contexto de situación y reconocer los cambios que éstos producen en el texto (participantes, edades, roles, vínculos, lugares, propósitos, diferentes voces, etc.)
- Identificar ideas principales e información específica en textos auténticos y de complejidad creciente sobre distintos temas (de interés general o vinculados con los otros espacios curriculares de la Orientación) teniendo en cuenta todos los componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, fonología, semántica y pragmática) y el tipo de información o significado que cada uno de ellos permite inferir.
- Extraer información y significados más sutiles (intensión de los interlocutores) a partir de pistas fonológicas (entonación, acentuación y reacentuación, 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	-Relacionar los saberes construidos en otros espacios curriculares para facilitar la comprensión de los textos correspondientes a la Orientación -Reconocer el valor funcional del texto para construir nuevos saberes y realizar aportes a los demás espacios curriculares -Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito. -Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (diálogos, conferencias, presentación de noticias, publicidades, documentales, series de televisión, canciones, etc.) -Reconocer tipos textuales a partir del paratexto, sonidos y ruidos de fondo para un primer acercamiento global al tipo de significado e información que aportan. -Predecir el tipo discursivo y el tipo de información a partir de las pistas obtenidas durante el análisis del paratexto, sonidos y ruidos de fondo. -Inferir el posible ordenamiento de la información a partir la estructura del texto oral obtenida durante el trabajo de pre-escucha. -Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global -Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales	-Relacionar los saberes construidos en otros espacios curriculares para facilitar la comprensión de los textos correspondientes a la Orientación -Reconocer el valor funcional del texto para construir nuevos saberes y realizar aportes a los demás espacios curriculares -Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito. -Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (diálogos, conferencias, presentación de noticias, publicidades, documentales, series de televisión, canciones, etc.) -Reconocer tipos textuales a partir del paratexto, sonidos y ruidos de fondo para un primer acercamiento global al tipo de significado e información que aportan. -Predecir el tipo discursivo y el tipo de información a partir de las pistas obtenidas durante el análisis del paratexto, sonidos y ruidos de fondo. -Inferir el posible ordenamiento de la información a partir la estructura del texto oral obtenida durante el trabajo de pre-escucha. -Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global -Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales	
			-Relacionar el tipo de información que se espera en distintas secciones del texto oral.	-Relacionar el tipo de información que se espera en distintas secciones del texto oral.	

		-Asociar aspectos fonológicos como prominencia, ritmo, acentuación, desacentuación y entonación y el tipo de información que aportan para extraer significado. -Analizar similitudes y diferencias rítmicas entre la lengua extranjera y la materna como medio para resolver dificultades en la comprensión. -Identificar las palabras acentuadas en un texto oral para extraer el significado e ideas generales del mismo. -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) -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.	-Asociar aspectos fonológicos como prominencia, ritmo, acentuación, desacentuación y entonación y el tipo de información que aportan para extraer significado. -Analizar similitudes y diferencias rítmicas entre la lengua extranjera y la materna como medio para resolver dificultades en la comprensión. -Identificar las palabras acentuadas en un texto oral para extraer el significado e ideas generales del mismo. -Analizar el aporte que la acentuación y desacentuación de ciertas palabras brinda a la construcción global y gradual de significados durante la escucha. -Relacionar fenómenos como la desacentuación y la reacentuación y su contribución a la construcción de significado independientemente del significado particular de cada palabra. -Utilizar la entonación y el significado que se asocia a distintos tonos (tonos de cierre y tonos de continuidad) como recurso para identificar diferentes tipos de información durante la escucha. -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) -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.

				-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. -Asociar diferentes estilos discursivos a sus características particulares con respecto a velocidad de producción, uso de contracciones y registro para guiar la escucha.

			- Desarrollo de la competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creador
			4to Año	5to Año	
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Lengua Oral	Producción	-Utilizar una pronunciación y acento de inteligibilidad internacional para favorecer la comunicación eficiente con hablantes de distintas variedades dialectales. -Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -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. -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 -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)	-Utilizar una pronunciación y acento de inteligibilidad internacional para favorecer la comunicación eficiente con hablantes de distintas variedades dialectales. -Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -Utilizar la entonación como herramienta para expresar matices sutiles de significado. -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. -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	

			-Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Lograr precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Regular las emociones, motivaciones y actitudes al momento de interactuar con compañeros/as y docentes	-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) -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Lograr mayor precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación (ver tabla en reflexión sobre el lenguaje) -Regular las emociones, motivaciones y actitudes al momento de interactuar con compañeros/as y docentes

			- 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	-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 -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.) -Inferir la idea principal a partir de los significados obtenidos del análisis del para-texto y/o el título		-Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito. -Analizar el uso de marcadores tipográficos y la elección de ítems léxicos particulares etc como indicadores de propósitos comunicativos particulares. - Identificar el cambio o la introducción de diferentes interlocutores al discurso.

		-Relacionar los saberes construidos en otros espacios curriculares para facilitar la comprensión de los textos correspondientes a la Orientación -Reconocer el valor funcional del texto para construir nuevos saberes y realizar aportes a los demás espacios curriculares -Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global -Buscar información en materiales de referencia como diccionarios, enciclopedias, Internet, etc. -Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales -Identificar la oración tópico, las ideas soporte y/o ejemplos dados en las distintas partes del texto -Reconocer y utilizar aquellas pistas lingüísticas y discursivas que permitan obtener mayor especificidad en la información recabada en la primera aproximación al significado del texto -Asociar diferentes pistas morfológicas al significado que aportan a la interpretación del texto (un- para negativo, -al para adjetivos, -er para ciertas profesiones/oficios, -s para plurales y marca de presente simple en tercera persona singular, entre otras) -Reconocer diferentes expresiones deícticas y sus referentes como medio para facilitar la comprensión -Extraer el significado específico que diferentes verbos modales, formas y tiempos verbales y tipos de discurso (directo e indirecto) aportan a la construcción de significado	- Reconocer el cambio o introducción de nuevos interlocutores en el texto y su propósito comunicativo. - Identificar marcadores cohesivos, inferir y analizar su contribución en la secuenciación y organización de la información. - Reconocer el aporte que diferentes marcadores cohesivos otorgan tanto a la interpretación del texto como a su organización textual. - Reconocer las características de textos descriptivos, informativos, explicativos, narrativos y argumentativos. - Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (recetas, folletos, cuadros y tablas, diagramas, instrucciones de uso, descripción de procedimientos, resúmenes de trabajos científicos, ensayos, cuentos, artículos de revistas científicas y de divulgación, etc.). - Identificar y analizar la estructura de un texto partir del para-texto (imágenes que acompañan al texto, tipografía, diseño), los marcadores cohesivos y deícticos y las relaciones entre ellos. - Relacionar el formato del texto y su estructura con su tipo discursivo (es decir tipo de información presentada).

		-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...) -Comparar similitudes y diferencias lingüísticas, lexicales y culturales entre la lengua materna y extranjera como medio para resolver dificultades en la comprensión	

			- Desarrollo de la competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creador
			4to Año	5to Año	
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Lengua Escrita	Producción	-Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -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) -Organizar ideas en párrafos con coherencia y cohesión haciendo uso de marcadores cohesivos, expresiones referenciales y vocabulario y estructuras apropiados al tipo textual (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Hacer uso de diferentes verbos modales y tipos de discurso (directo e indirecto) en la producción de textos (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)	-Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -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) -Organizar ideas en párrafos con coherencia y cohesión haciendo uso de marcadores cohesivos, expresiones referenciales y vocabulario y estructuras apropiados al tipo textual (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Hacer uso de diferentes verbos modales y tipos de discurso (directo e indirecto) en la producción de textos (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)	

		-Reconocer 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 -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados correspondientes a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Adecuar la producción escrita al registro correspondiente, contexto y posible lector. -Lograr precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación.	-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 -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados correspondientes a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Adecuar la producción escrita al registro correspondiente, contexto y posible lector. -Lograr mayor precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación.

		Desarrollo de la competencia comunicativa.	Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creados
		4to Año		5to Año
El Inglés en el currículum como lengua extranjera de inteligibilidad internacional y por su valor instrumental y formativo	Reflexión sobre la lengua extranjera	Reflexión sobre la contribución del uso y la forma de la lengua extranjera a la construcción de significado respecto de:		Reflexión sobre la contribución del uso y la forma de la lengua extranjera a la construcción de significado respecto de:
		-cognados verdaderos y falsos. - expresiones deícticas (temporales, locativas, cuantificativas y pronombres y determinantes), referencia anafórica y catafórica. -procesos fonológicos asimilación y coalescence. -la entonación como medio para decodificar mensajes e intenciones (acentuación, desacentuación) -cambios en la estructura oracional: voz pasiva en tiempos verbales simples (presente y pasado) -discurso indirecto en oraciones declarativas e interrogativas y tiempo verbal de los verbos elocutivos.		-cognados verdaderos y falsos. -expresiones deícticas (temporales, locativas, cuantificativas, pronombres y determinantes), referencia anafórica y catafórica. -procesos fonológicos asimilación, coalescence y elisión. -la entonación como medio para decodificar mensajes e intenciones, acentuación, desacentuación, reacentuación, énfasis, contraste, diferencias en selecciones tonales. -cambios en la estructura oracional: voz pasiva en tiempos verbales simples (presente, pasado, futuro, presente y pasado perfecto) -discurso directo e indirecto en oraciones declarativas e interrogativas y diferentes verbos elocutivos.

-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) - la estructura de la oración y sus relaciones cohesivas: ejemplificación, hiperonimia, hiponimia, sinonimia, antonimia, secuenciación, contraste, adición, elección y razón-resultado. -estructuras condicionales del tipo cero y uno. - nociones y restricciones semánticas del tiempo presente, presente en proceso, presente perfecto, futuro y pasado. -expresiones que indiquen obligación, probabilidad, intención, pedidos, consejo, comparación. -asociación de vocabulario de un determinado campo semántico al significado global de un texto. -diferencias y similitudes lingüísticas y culturales entre la lengua extranjera y la materna de los puntos mencionados. -aportes de convenciones de la lengua escrita y oral a la comprensión y producción, por ejemplo, la tipografía, la estructura del texto, modos de compensación, pedido de aclaración, parafraseo, entonación, etc. - el análisis de los propios errores o errores ajenos. -análisis meta-cognitivo y cognitivo sobre las formas de aprendizaje generales y las específicas de la lengua extranjera para cada uno de los aspectos mencionados (ver clasificación de estrategias en apartado de <i>Estrategias de Aprendizaje</i>).	-pistas morfológicas léxicas derivativas (-ly, -al, -ful, -less, -ness, etc.) y flexivas (-ed, -ess, -s, etc.) -la frase nominal (complementos y modificadores) -cláusulas relativas restrictivas y no restrictivas. -cláusulas subordinadas complemento del verbo. - la estructura de la oración y sus relaciones cohesivas: ejemplificación, hiperonimia, hiponimia, sinonimia, antonimia, secuenciación, contraste, adición, elección, razón-resultado, causa-efecto, concesión-contrarexpectación. -estructuras condicionales del tipo cero, uno y dos. - nociones y restricciones semánticas del tiempo presente, presente en proceso, presente perfecto, futuro y pasado. -expresiones que indiquen obligación, prohibición, probabilidad, intención, pedidos, consejo, comparación. -asociación de vocabulario de un determinado campo semántico al significado global de un texto. -diferencias y similitudes lingüísticas y culturales entre la lengua extranjera y la materna de los puntos mencionados.

		-aportes de convenciones de la lengua escrita y oral a la comprensión y producción, por ejemplo, la tipografía, la estructura del texto, modos de compensación, pedido de aclaración, parafraseo, entonación, etc. - el análisis de los propios errores o errores ajenos. -análisis meta-cognitivo y cognitivo sobre las formas de aprendizaje generales y las específicas de la lengua extranjera para cada uno de los aspectos mencionados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander Egg, E. 1994. *Interdisciplinariedad en educación*. Magisterio del Río de la Plata. 20-21.
- Arnold, J. & H. D. Brown. 2002. "A map of the terrain" In: Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barbero, J. M. 2003. "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". Madrid, España: *Revista iberoamericana de Educación*, N° 032. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. (OEI).17-34.
- Basturkmen, H. 2006. "Ideas and Options in English for Specific Purposes". *ESL & Applied Linguistics Professional Series*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brazil, D., M. Coulthard and Johns, C. 1981. *Discourse Intonation and Language Teaching*. Londres: Longman Group.
- Brown, H.D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3rd. edition. NJ: Prentice Hall Regents
- Brown, H.D. 2001. *Teaching by Principles*. Chicago y Londres: Pearson Education.
- Byrne D. 1981. *Teaching writing skills*. Londres: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. 1980. "Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Canale, M. 1983. "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy." En: Richards, J. and R. Schmidt (eds). *Language and Communication*. Londres: Longman.
- Cepeda García, N. 2006. "Una mirada al currículo escolar desde los paradigmas de la complejidad, la interculturalidad y la democracia". Perú: *Tarea Asociación de Publicaciones Educativas*.12-15
- Delors, J. y otros. 1996. "La Educación Encierra un Tesoro" - *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Compendio. Madrid: Santillana, ediciones UNESCO.
- Di Tullio, A. 2010. *Manual de gramática del español*. Argentina: Waldhuter.
- García, R. 2006. *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Ed. Gedisa. Colección Filosofía de la Ciencia. Argentina.
- Gardner, H. 1999. *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Graber, B. y Babcock P. 2004. *Reading for the Real World 3*. Argentina: Compass Publishing.
- González de Doña, M.G. et al. 2008. Tipología de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora en Inglés en la Modalidad EaD. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número 20.
- Harmer, J. 1998. *How to Teach English?* Londres: Longman.
- Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis*. Londres: Longman.
- Krashen, S. D. 1986. *The Input hypothesis: Issues and implications*. Longman: Londres.
- Martinello, M. y otros. 2000. *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Colección didáctica general. N° 9. Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Educación. Consejo Provincial de Educación. Gobierno de la provincia de Río Negro. 2008. *Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina*.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. 2007. Ley N° 26.206, *Ley de Educación Nacional, Hacia una Educación de Calidad para una Sociedad más Justa*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación. Consejo Pcial. de Educación. Pcia. de Río Negro. 2007. *Módulo 3: Diálogo de Saberes: un camino en construcción*. Programa de Actualización Disciplinar. Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina. Comisión Res. 611/06.

- Nieto Borrego, J. & A., Di Tullio. 2010. *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*. Argentina: Planeta.
- Nuttall, C. 2005. *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. The USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Reid, J. 1987. *The learning styles preference of ESL students*. Londres: TESOL. 21(1), 87-11.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10:209-231.
- Perrenoud, Ph. 1996. "La evaluación formal de la excelencia escolar y De la evaluación intuitiva a la evaluación formal" en *La construcción del éxito y fracaso escolar*, Madrid: Morata.
- Zwier, L.J. y L. Stafford-Yilmaz. 2004. *Reading for the Real World 2*. Argentina: Compass Publishing.

BACHILLER EN LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS

1. Fundamentación

El creciente desarrollo tecnológico, económico, cultural y científico en la comunidad internacional plantea la necesidad de lograr una mayor adaptación a dichos avances. Estos cambios tan veloces generan una tensión entre lo *mundial* y lo *local* e imponen nuevos desafíos y demandas en el ámbito social, cultural, científico, tecnológico, político, económico y laboral que como sociedad debemos afrontar y hace preciso hacerlo de manera crítica de acuerdo a nuestro contexto local y nacional. Éste es un proceso de transformación que los ciudadanos del mundo estamos transitando sin perder por ello nuestras raíces y cultura, nuestra identidad nacional, local y personal. Estas circunstancias ponen en evidencia el declive del tradicional paradigma positivista de la modernidad que se caracteriza por la fragmentación, la simplificación y la disyunción. Los avances mencionados abren camino a un nuevo modo de pensamiento y análisis de esta realidad compleja que requiere la adopción del paradigma de la complejidad.

En el campo de la educación, estos cambios interpelan al sistema educativo y surge la necesidad de revisar críticamente las formas de enseñanza y aprendizaje y los contenidos curriculares adoptando este nuevo paradigma. Por esto, el desafío consiste en analizar la pertinencia de los currículos a esta realidad para mejorar la vinculación de la educación que se ofrece en la escuela secundaria a las transformaciones que se desarrollan y a las necesidades que se nos presenten como ciudadanos de un mundo globalizado. Esto implica además un modo distinto de construir saberes para el ejercicio de una ciudadanía activa y plena como sujetos en el mundo.

Como se ha mencionado en el Diseño del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado, la celeridad de estos cambios también se presenta en la forma de comunicarse entre personas y culturas de diferentes lugares, en la irrupción del mundo en los hogares, en ámbitos laborales, políticos, académicos y escolares a través de Internet, el correo electrónico, la televisión y otros medios de comunicación. El lenguaje es un medio a través del cual no sólo nos comunicamos con nosotros mismos y con los demás sino también es un medio que nos ayuda a estructurar el pensamiento, a regular nuestra actividad y a adquirir y transmitir conocimientos. Aprender la lengua extranjera inglés fortalece dicha estructuración y construcción de saberes. Es una necesidad de la sociedad actual y, al igual que la lengua materna, es un instrumento de socialización. Saber inglés implica conocer el idioma y saber usarlo en función de lo que se quiere comunicar o lograr. Requiere el desarrollo de la capacidad de representar la realidad compartida por los miembros de una misma comunidad lingüística a través de la interpretación de los significados culturales expresados en dicha lengua. En este contexto, la lengua extranjera inglés se ha convertido en un importante instrumento de comunicación entre distintas naciones y en un medio de difusión de dichos avances en la comunidad internacional. Esto plantea a nuestra Escuela Secundaria Rionegrina el desafío de ampliar la visión del mundo de los/as estudiantes y de prepararlos para adecuarse a las necesidades y requerimientos del ámbito laboral, cultural, social, científico y educativo de la comunidad local, nacional e internacional en constante cambio.

Con el fin de consolidar el proceso de Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina que se viene realizando con la implementación del Diseño Curricular para el Ciclo Básico, la escuela debe ofrecer a la comunidad Orientaciones para el Ciclo Orientado que colaboren en la construcción de un estudiante que es sujeto en el mundo. La creación del Bachillerato en Lengua Extranjera Inglés implica hacer frente a las necesidades de una educación compleja, que trascienda los límites disciplinares, y que favorezca que los/las alumnos/as construyan los saberes necesarios para interactuar activa y críticamente con su contexto socio-cultural cotidiano, en el ámbito laboral y de estudios superiores. Al mismo tiempo, la

creación de este Bachiller se sustenta en los aspectos de inclusión que brindan a los/as estudiantes las posibilidades de acceso igualitario al aprendizaje de una lengua extranjera.

Las prácticas escolares que se lleven a cabo en la Orientación deben propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa a través de las cuatro macro-habilidades lingüísticas en forma integrada. Dichas prácticas favorecerán la construcción de saberes que se acerquen a las prácticas sociales de los contextos socio-culturales de los/as estudiantes tanto de su presente como aquellas que puedan realizar en ámbitos laborales o de estudios superiores, al terminar su trayecto por la escuela secundaria. Es decir, que el uso de la lengua extranjera en todos sus componentes debe ser significativo y asemejarse a la realidad y al proceso de aprendizaje propio y natural de adquisición tanto de la lengua materna como segundas lenguas.

Además de su valor instrumental, existen razones formativas que sustentan el aprendizaje de una lengua extranjera. Entre ellas cabe destacar que su aprendizaje propicia el desarrollo de procesos relativos a los diferentes modos de significar e interpretar el mundo, lo que favorece la comprensión intercultural. Los/as alumnos/as al tener contacto con otras personas, culturas, organizaciones y áreas del conocimiento con diversos valores y diferentes modos de vivir y de percibir la realidad amplían su conceptualización de la misma, apartándose de una concepción etnocentrista. A la vez, tienen la posibilidad de experimentar otros estilos culturales, valorarlos y desprenderse de posibles estereotipos. El contraste intercultural y lingüístico deja al descubierto otras maneras de construir sentidos. Esta concepción está íntimamente ligada al concepto de *interculturalidad*, proceso sociopolítico que tiene como propósito generar un espacio enriquecedor de participación y diálogo entre sujetos sociales de diferentes culturas. La enseñanza del inglés en la escuela promueve una actitud ética fundamental: la toma de conciencia acerca de la existencia del otro, de la igualdad de derechos, de la importancia de comprender, valorar y respetar las diferencias. La construcción de esta actitud abierta ante la heterogeneidad ayuda a afianzar la propia identidad cultural local y nacional. A medida que los/las alumnos/as logran comunicarse en forma oral y escrita, negocian significados y resuelven situaciones comunicativas a través del idioma extranjero, toman conciencia que son capaces de ir superando dificultades y que han construido saberes que les permitirán tener mayores posibilidades en el mundo adulto. De esta manera, no sólo su auto-estima y su confianza aumentan sino también las posibilidades de ampliar vínculos con otras personas.

El sujeto se constituye en las relaciones sociales en y por el lenguaje. El lenguaje tiene un rol relevante en la construcción de conocimiento y en el desarrollo de los procesos cognitivos. Esto no se limita únicamente a la lengua materna, es decir, que el aprendizaje de un idioma extranjero favorece el desarrollo de estrategias cognitivas y meta-cognitivas y ayuda a estructurar el pensamiento, ordenando y regulando lo que se quiere comunicar o interpretar. Saber una lengua extranjera no se limita al conocimiento de sus aspectos lingüísticos, sintácticos, semánticos y fonológicos sino implica saber usarla y recrearla de acuerdo a las prácticas sociales del contexto de situación. La comparación entre ambos sistemas lingüísticos puede propiciar una mayor comprensión de los mismos, producir mejoras significativas en el uso de la lengua materna y convertirse en una estrategia que contribuya al aprendizaje de dicho idioma extranjero.

Es por ello que la enseñanza de la lengua extranjera inglés en esta propuesta curricular tiene como propósito la formación integral de los/as alumnos/as y el desarrollo de la competencia comunicativa para el uso de la lengua en una variedad de situaciones. Esto, a la vez, favorecerá la construcción de saberes que amplíen sus experiencias personales y les permitan participar activamente en la comunidad.

Al construir saberes de otros espacios curriculares mediante el idioma inglés que propician la resolución de problemas, tanto propios como de su comunidad, en forma corresponsable

y colaborativa, los/as estudiantes fortalecen lazos entre ellos y se contribuye a la construcción de una ciudadanía activa involucrada con su espacio local. El trabajo interdisciplinar, fundado en el diálogo de saberes, promueve la resignificación y aplicación de los saberes construidos en los distintos espacios desde el Ciclo Básico para analizar críticamente distintas problemáticas de la realidad local, nacional e internacional. En este sentido, esta propuesta curricular considera fundamental el desarrollo de proyectos interdisciplinarios de investigación y de apertura al trabajo que favorezcan formas de actuar colaborativas en la comunidad.

La Orientación en Lengua Extranjera Inglés propone en cuarto año un abordaje disciplinar a través de los espacios curriculares “Lengua Oral” y “Lengua Escrita”. En el espacio “Inglés en la Sociedad” se trabaja con problemáticas transversales de incumbencia tanto internacional como nacional o local. En quinto año en el espacio “Inglés en la Sociedad” se complejizan los saberes trabajados el año anterior y se sintetizan saberes específicos a partir del uso del idioma en trabajos por unidades didácticas y tareas. El espacio curricular “Proyecto de Investigación e Inserción Comunitaria” se aboca al tratamiento de problemas complejos de la sociedad en los cuales el idioma refleja sentidos y significados y una dinámica particular en los ámbitos en cuales se presente. Estos proyectos potencian la intervención colaborativa de los/as estudiantes con la comunidad.

1.1. La comunicación y la competencia comunicativa

En la sociedad de hoy, caracterizada por el acceso al conocimiento y la información de manera global, los idiomas extranjeros se convierten en una herramienta esencial para construir una representación del mundo. Así, el idioma inglés es un instrumento que posibilita la construcción de saberes, el manejo de las nuevas tecnologías y la inserción de los/as alumnos/as como sujetos en el mundo.

Esta propuesta curricular tiene como finalidad enseñar a los/as alumnos/as a comunicarse a través de la lengua extranjera inglés en prácticas sociales significativas a nivel personal y social. Para ello, desde el aprendizaje de la lengua extranjera inglés, es necesario el desarrollo de la competencia comunicativa. De acuerdo con Michael Canale (1983) la comunicación implica el intercambio y negociación de información y significados entre personas por medio de un canal oral o escrito. Canale y Swain (1980) y Canale (1983) consideran que el conocimiento acerca del lenguaje y las habilidades que subyacen a su uso conforman la competencia comunicativa. Se espera que los/as alumnos/as adquieran y desarrollen la competencia comunicativa en inglés de tal manera que utilicen el idioma extranjero para relacionar saberes, para comprender e interpretar la realidad que los rodea y para compartir ideas, sentimientos y opiniones en situaciones comunicativas que se caracterizan por pautas de comportamiento lingüístico y social propias de las culturas en las que se habla el idioma extranjero. Por lo tanto, los saberes que el alumno construya vinculados con la competencia comunicativa en sus prácticas sociales orales y escritas son el centro de esta propuesta curricular. Los mismos deben asemejarse a prácticas sociales que se realizan fuera del ámbito escolar y deben ser expresados con un nivel de fluidez y corrección adecuado para la comunicación eficaz de inteligibilidad internacional.

De acuerdo con lo descrito en el Diseño del Ciclo Básico y en el Ciclo Orientado, la competencia comunicativa implica los sistemas de conocimiento y habilidad que subyacen al uso del lenguaje, involucrando cuatro componentes:

- la competencia gramatical o lingüística: se refiere al dominio del código lingüístico, y alude a características y reglas del lenguaje como la formación de palabras y frases, el vocabulario, la pronunciación, la ortografía, la semántica y la sintaxis. Aquí se integra

el conocimiento y la habilidad para la construcción y expresión más o menos precisa del sentido literal de aquello que se desea comunicar.

- la competencia socio-lingüística: se asocia a la producción de enunciados adecuados, tanto en la forma como en el significado y con la situación o contexto de comunicación. Se refiere al grado de adecuación en la producción y comprensión de los enunciados en diversos contextos sociolingüísticos, atendiendo a variables contextuales como la situación de los participantes en la interacción, el propósito y las normas y convenciones que la rigen.
- la competencia discursiva: se refiere a la capacidad para conectar oraciones en distintos tipos de discurso y producir textos de diferentes tipos formando un todo unificado y significativo a partir de una serie de enunciados según los parámetros de la situación de comunicación en la que son producidos o interpretados. Aquí se atiende a la unidad del texto como resultado de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado en un contexto de situación determinado.
- la competencia estratégica: tiene que ver con el conjunto de estrategias de comunicación que permiten al hablante sostener una interacción aún cuando los recursos lingüísticos de los que dispone son insuficientes, o cuando, por distintos motivos, no tiene acceso a una determinada forma gramatical o palabra. Refleja el potencial de los interlocutores para definir y ajustar progresivamente los significados que transmiten, para formular aclaraciones y utilizar todos los recursos lingüísticos y extralingüísticos que poseen con el fin de evitar que se rompa la comunicación.

Desde el paradigma de la complejidad, y en consecuencia desde un enfoque comunicativo del lenguaje, es necesario desarrollar los cuatro componentes de esta competencia en lugar de priorizar el estudio de la competencia lingüística como se acostumbra en un enfoque estructural tradicional que responde al paradigma de la simplicidad. Sólo a partir del desarrollo equilibrado de todos los componentes del lenguaje se podrá garantizar la construcción de los saberes necesarios para su uso real, significativo y efectivo en diferentes situaciones comunicativas.

1.2. La complejidad y el conocimiento de la lengua extranjera

Como se menciona en el Diseño Curricular de Inglés para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina (2008) y el Diseño Curricular del Ciclo Orientado, desde el paradigma de la complejidad tanto el lenguaje como el rol que cumple el aprendiente en el proceso de adquisición de una segunda lengua cambian completamente de lo concebido tradicionalmente. El lenguaje ya no se considera un conjunto de estructuras gramaticales fragmentadas e inconexas sino que se presenta como un sistema reglado que el aprendiente construye a medida que avanza en su aprendizaje. De esta manera, es preciso descartar la visión que considera que el aprendizaje de una segunda lengua se realiza a partir de la formación de hábitos. El/La alumno/a, al tener la posibilidad de acceso al uso de dicho idioma a través de prácticas sociales de leer, hablar, escuchar y escribir vinculadas a sus áreas de interés, realiza un proceso de construcción del conocimiento acerca del lenguaje identificado con la noción de *inter-lengua* (IL) propuesta por Selinker (1972).

De forma similar al proceso de adquisición de la lengua materna que sigue el niño nativo, el/la estudiante de lenguas extranjeras posee un comportamiento lingüístico sistemático propio de aquel que aprende lenguas, esto es, un interlenguaje (Selinker, 1972; Selinker et al. 1981; Gass y Selinker, 1983), que va evolucionando a medida que se va adquiriendo más competencia en la nueva lengua. El término IL hace referencia a “una lengua entre dos lenguas” o “la lengua del que aprende lenguas” (Armendáriz y Ruiz Montani 2005). Es un sistema que no representa la lengua materna (L1) ni la lengua extranjera sino que presenta rasgos de ambas pero con entidad propia ya que se agregan las hipótesis que el aprendiente formula acerca de la lengua meta (reglas idiosincráticas). Estas hipótesis ya sean completas o no constituyen el mejor intento en una determinada etapa de

procesamiento de la lengua extranjera. Los/as aprendientes van elaborando aproximaciones cada vez más ajustadas al sistema de la lengua meta, por esto también se llama a éste *sistemas de aproximación* (Nemser, 1971) o *dialectos idiosincráticos* (Corder, 1971).

Por lo expuesto, de acuerdo con Corder (1981), nuestra concepción acerca de los *errores* durante el aprendizaje de la lengua extranjera debe cambiar ya que constituyen el claro índice de los estadios que el aprendiente atraviesa en el camino de apropiación de la lengua meta y conforman los componentes del sistema en cada uno de estos estadios. Muestran además que el aprendiente formula hipótesis acerca del funcionamiento del mismo que testea en forma consciente e inconsciente a través de la exposición a la lengua y de sus propias producciones, que lo van aproximando cada vez más hacia la competencia y la fluidez en la nueva lengua. Las características de la interlengua son:

a) Sistemática y variabilidad. La IL puede ser considerada sistemática debido a que se describe a través de un conjunto de elementos organizados. Sin embargo, su sistematicidad no le resta peso al carácter cambiante que la distingue como sistema dinámico que está en constante movimiento. La variabilidad de los elementos de la IL depende en gran parte del contexto lingüístico y social en la que dichos elementos son utilizados. De esta forma se ilustra el estado transitorio y la inestabilidad en el tiempo del sistema intermedio.

b) Simplificación o complejización. Si bien es cierto que una IL es, por naturaleza, menos desarrollada que la L2, la primera puede tener rasgos complejos que no siempre se representan dentro de las estructuras posibles de la lengua meta. De igual forma se puede presentar una simplificación de las reglas de la L2, es decir, la selección de las estructuras que, según el criterio del/la aprendiz, son las más claras, simples y eficaces para lograr avanzar en el proceso de adquisición del nuevo sistema.

c) Permeabilidad. En el proceso de aprendizaje de una segunda lengua coexisten dos sistemas interiorizados, uno ya establecido y el otro en proceso evolutivo. Esta coexistencia permite la permeabilidad de la IL.

d) Dinamismo. El carácter dinámico de la IL se puede observar en la evolución del sistema, que va pasando de las estructuras más simples a construcciones complejas, siguiendo como hilo conductor las reglas y estructuras de la L2. Se pueden presentar casos de fosilización, en los que la dinámica de la evolución hacia la L2 se detiene entre dos estadios del proceso de aprendizaje o se produce una regresión parcial o total a un estadio anterior de la IL.

De acuerdo a todo lo expuesto acerca de la naturaleza compleja del lenguaje y de la construcción del sistema de la lengua extranjera es preciso garantizar que el/la alumno/a sea expuesto, con frecuencia, a la totalidad del idioma, ejercite, reflexione y use el idioma en prácticas áulicas significativas a nivel social y personal y así irá ajustando su gramática "provisoria" del inglés que será concebida como evidencia de un proceso de construcción de saberes acerca del mismo. De este modo, irá desarrollando una competencia comunicativa que lo convertirá en usuario y receptor activo de dicha lengua extranjera. Por esto es importante que todo trabajo que se realice parta siempre de situaciones contextualizadas que provean nuevas oportunidades para que los/as alumnos/as amplíen su conocimiento de la lengua extranjera favoreciendo su fijación, reelaboración, ajuste y reconstrucción.

2. Consideraciones metodológicas

2.1. Propósitos generales

- Desarrollar una reflexión crítica entre la lengua materna y el idioma extranjero inglés para propiciar el reconocimiento de diferencias y similitudes entre ambos idiomas y culturas, la valoración de los mismos y el afianzamiento de la identidad cultural personal, social y nacional.
- Lograr una actitud de respeto hacia otras realidades culturales para favorecer la comunicación y el uso del idioma con hablantes de otras comunidades de origen extranjero que habiten, o no, en el país.
- Desarrollar la construcción armónica e integrada de los cuatro componentes de la competencia comunicativa (el gramatical, el socio-lingüístico, el discursivo y el estratégico) y el empleo de estrategias de aprendizaje para favorecer en los/as alumnos/as el uso del idioma como interlocutores activos/as y autónomos en situaciones de comprensión y producción orales y escritas significativas y contextualizadas.
- Promover una creciente autonomía en el/a alumno/a propiciando el empleo y desarrollo de estrategias de aprendizaje y facilitar su transferencia al aprendizaje de otras disciplinas.
- Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo que propicie una participación activa y autónoma en los procesos de aprendizaje.
- Promover el trabajo interdisciplinar para el tratamiento de problemáticas complejas estableciendo relaciones entre Inglés y otras disciplinas y la participación en proyectos relacionados con el ámbito local y/o nacional.

2.2. Enfoques de Enseñanza y Aprendizaje

Nuestra comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés y las concepciones y creencias acerca de la naturaleza de dicha lengua han cambiado significativamente en los últimos cuarenta años. Éstas se concentraban básicamente en el dominio de la competencia gramatical. La enseñanza y aprendizaje del inglés consistía en la formación de hábitos mecánicos que tenían como propósito principal que el/la alumno/a produjese frases correctas, sin errores ya que éstos eran vistos como ausencia de conocimiento. Los errores debían evitarse a través de actividades controladas de producción escrita u oral, de memorización de diálogos y de repeticiones mecánicas. El aprendizaje estaba esencialmente bajo el control del docente.

Durante la década de 1970 comienza una reacción al enfoque tradicional y a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera mediante un enfoque gramatical ya que se reconoció que las habilidades lingüísticas involucran mucho más que la mera competencia gramatical. Se concibe que el proceso para aprender inglés es gradual y sigue un modelo de desarrollo parecido al de adquisición de la primera lengua. Por esto, aunque la competencia gramatical fuera necesaria para la producción de frases gramaticalmente correctas, la atención se dirigió al conocimiento y a las habilidades requeridas para usar la gramática y a otros aspectos lingüísticos apropiados para distintos propósitos comunicativos como, por ejemplo, solicitar, aconsejar, sugerir, opinar, expresar necesidades, formular pedidos, completar formularios, etc. De esta manera, se comenzó a concebir que lo que es necesario para usar el lenguaje de forma comunicativa es la competencia comunicativa y era preciso dejar de

lado el enfoque tradicional en el que se basaban las prácticas de enseñanza de la lengua extranjera que tenían como protagonista el enfoque de *Presentación, Práctica y Producción* (PPP), también llamado enfoque sintético (Wilkins, 1976). Según este enfoque, la lengua se considera un conjunto de ítems lingüísticos presentados por el docente, practicados a partir de ejercicios, generalmente de tipo mecánico, orales y escritos de complejidad creciente. El aprendizaje está predominantemente bajo el dominio del profesor que es el que selecciona y secuencia los contenidos de forma arbitraria y sin tener en cuenta su utilidad comunicativa. Este enfoque no considera la naturaleza del lenguaje que conforma un sistema complejo ni la funcionalidad comunicativa del idioma y por ende el/la alumno/a muchas veces no encuentra la utilidad de lo que aprende. Bajo este enfoque, el lenguaje es artificial, carece de sentido e interés, su aprendizaje resulta irrelevante y fuera de contexto y por ende carece de valor social y propósito, por lo que se vuelve difícil de aprender.

Si concebimos el idioma como un sistema complejo que permite la expresión de diferentes significados seleccionando aquellos ítems lexicales y estructuras apropiados a un determinado registro y finalidad comunicativa, es necesario “enseñar la lengua para la comunicación”¹, de tal manera que no sea el/la alumno/a el/la que deba re-sintetizar los aspectos lingüísticos aprendidos de manera fragmentada para poder aplicarlos apropiadamente a una situación comunicativa particular. Por esto, resulta esencial el desarrollo de la competencia comunicativa ya que permite el aprendizaje de la lengua extranjera y todos sus componentes, más allá del gramatical.

Esta nueva concepción comunicativa también implica establecer nuevos roles tanto para el alumno como el docente. Se considera que el aprendizaje se basa en la interacción y creación colectiva de significados entre los usuarios. Las interacciones deben estar cargadas de significados y deben responder a un propósito comunicativo específico que se concreta durante la negociación de significado entre interlocutores para llegar a un acuerdo. Así, el foco no es la precisión gramatical sino que es a partir de la negociación y transmisión de significados que se incorporan las estructuras de la lengua. De no ser así, el alumno sólo domina reglas de formación de frases pero no podrá utilizar estas formas aprendidas en una comunicación significativa. Esta última capacidad es lo que se entiende por *competencia comunicativa* (Widdowson, 1978; Canale y Swain, 1980). Según Canale y Swain (1980) la competencia comunicativa comprende los siguientes aspectos del conocimiento lingüístico:

- saber cómo usar el lenguaje para una serie de finalidades y funciones diferentes (competencia gramatical)
- saber cómo variar el uso del lenguaje según las circunstancias y los participantes (saber cuándo utilizar un registro formal o informal, el lenguaje apropiado para la comunicación escrita u oral) (competencia socio-cultural)
- saber cómo producir y entender diferentes tipos de textos (competencia discursiva)
- saber cómo mantener la comunicación a pesar de las limitaciones en el conocimiento lingüístico (competencia estratégica)

Relacionado con esto, autores como Bruner, Vigotsky y Piaget proponen cuatro principios del aprendizaje a saber: el aprendizaje tiene como eje el significado, tiene lugar en un contexto social, implica relaciones entre los distintos procesos del lenguaje, es algo muy personal y particular del ser humano. Según estos autores, el aprendizaje se logra por medio de participación activa, colaborativa y reflexiva. De acuerdo con lo mencionado, la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera se deberían enmarcar en situaciones reales que requieren el manejo de más de una macro-habilidad. A la vez, para propiciar la

¹ Widdowson, 1979

construcción de la competencia comunicativa es necesario proveer oportunidades para que los/as alumnos/as desarrollen estas macro-habilidades de forma integrada y contextos apropiados para que el aprendizaje sea significativo, auténtico y tenga un propósito claro.

En función de lo antedicho, se argumenta que un programa de estudio debería identificar los siguientes aspectos del uso del idioma para poder desarrollar la competencia comunicativa del/la alumno/a:

- una reflexión detallada de las finalidades que motivan al/la alumno/a a aprender la lengua meta (por ej. para fines profesionales, para viajes, para estudios superiores, etc.)
- conocimiento del contexto en que el/la alumno/a desea utilizar el idioma (por ej. en una oficina, en la universidad, en un negocio, etc.)
- el rol que los alumnos/as desempeñarán en la lengua meta, así como el de sus interlocutores (por ej. turista, vendedor, cliente, alumno/a en un contexto académico, etc.)
- los actos comunicativos en los que los/as alumnos/as participarán: situaciones cotidianas, situaciones relacionadas con su carrera o profesión, situaciones académicas, etc. (por ej. hacer llamadas telefónicas, interactuar en contextos informales y formales, etc.)
- las funciones lingüísticas involucradas en estos actos o lo que el/la alumno/a podrá hacer con el idioma o a través de él (por ej. presentar personas, dar explicaciones, invitar, describir procesos, comprar, argumentar, narrar eventos, planificar, debatir, etc.)
- las nociones o áreas temáticas sobre las que el/la alumno/a deberá ser capaz de hablar: el contenido léxico o vocabulario que será necesario (por ej. diversión, tiempo libre, música, deportes, indumentaria, salud, moda, adicciones, vínculos, estudios, etc.)
- las habilidades discursivas o retóricas necesarias para la producción de distintos tipos textuales, tanto orales como escritos (por ej. contar historias, hacer descripciones, argumentar, solicitar información, etc.)
- las estructuras que serán necesarias.

Este análisis sobre, por un lado, la naturaleza del lenguaje y, por el otro, los aspectos metodológicos a tener en cuenta para su enseñanza tiene diversas implicancias metodológicas. En primer lugar, es preciso que los/as alumnos/as se involucren en interacciones significativas para que la comunicación real sea el eje durante el proceso de aprendizaje. La comunicación así entendida resulta significativa ya que es el resultado de la elaboración que los/as alumnos/as hacen de un contenido relevante, pertinente, interesante y motivador. Es un proceso integral que requiere la utilización de varias habilidades lingüísticas. Para esto resulta fundamental ofrecerles a los/as alumnos/as oportunidades para que negocien significados, experimenten, observen cómo se utiliza el idioma y pongan a prueba lo que han aprendido y desarrollen tanto la precisión como la fluidez en el uso de la lengua extranjera. Todo esto les permitirá integrar las diferentes macro-habilidades que es lo que requiere la concreción de una tarea o interacción en una situación real. Así, el aprendizaje de las reglas gramaticales necesarias para completar dichas actividades se realizará por medio de procesos de inducción, de descubrimiento de las reglas subyacentes al uso y organización del lenguaje o de actividades que implican el análisis y la reflexión sobre el lenguaje.

En segundo lugar, implica asumir nuevos roles. Es decir, en vez de utilizar actividades que exijan repeticiones precisas, memorización de frases y estructuras gramaticales, el/la profesor/a es el facilitador que crea las posibilidades para que los/as alumnos/as negocien significados, interactúen de manera significativa y construyan el sistema lingüístico de forma procesual, dinámica y espiralada, y requiere que tanto el/la docente como el/la alumno/a

sean tolerantes frente a los errores ya que son indicadores de la construcción de la competencia del sistema lingüístico de la lengua extranjera. Se suma, además, el hecho de que los/as alumnos/as desarrollan sus propios caminos para el aprendizaje y progresan a distintos ritmos. Presentan además motivaciones y necesidades distintas para aprender la lengua extranjera y deben utilizar estrategias de aprendizaje y de comunicación eficaces para los propósitos comunicativos que desean lograr. De acuerdo con todo los aspectos presentados, es preciso que el aula se convierta en el lugar donde los/as alumnos/as aprenden de forma colaborativa ya que se pone mayor énfasis en la naturaleza social del aprendizaje que en los/as alumnos/as como individuos aislados y descontextualizados.

Para poder aplicar estos principios en el aula es esencial que se desarrollen tareas y actividades que, como dijimos anteriormente, posibiliten el desarrollo de la competencia comunicativa. Dentro de este enfoque comunicativo encontramos dos variantes que mejor responden a las necesidades de aprendizaje de una lengua extranjera.

Uno de los enfoques que permite realizar un trabajo con las características presentadas anteriormente es el Enfoque Basado en Tareas (EBT) también conocido como *Task Based Learning (TBL)* (Prabhu, 1984) en inglés. En él, el foco es el significado y se enseña el material lingüístico necesario a partir de tareas. El EBT prioriza la tarea² y la lengua constituye un instrumento empleado para resolverla ya que se espera que los/as alumnos/as articulen y utilicen una serie de elementos dentro de su nivel de conocimiento y manejo de macro-habilidades. Se caracterizan por poner el foco en la actividad, la participación y la comunicación entre los participantes a través de una variedad de tipos textuales, orales y escritos y medios diversos. En general, como describen Armendariz y Ruíz Montani (2005) las tareas muestran una realidad cercana al alumno y presentan las siguientes características:

- tienen un propósito
- cuentan con un contexto que propicie el uso de la lengua
- conducen a un cierto modo de pensar y hacer durante la creación de un producto
- requieren que los/as alumnos/as pongan en marcha sus conocimientos y capacidades.

La adopción e implementación de un EBT implica el diseño, adopción y adaptación de materiales de aprendizaje que deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- las habilidades y necesidades comunicativas y de aprendizaje de los/as alumnos/as
- los objetivos de aprendizaje delineados
- los materiales a emplear, su versatilidad y adaptabilidad en cuanto a su uso con un grupo particular de alumnos, las actividades y tareas posibles que se puedan derivar de ellos
- las posibles articulaciones entre las partes del ciclo de la tarea, las cuatro macro-habilidades y el material lingüístico requerido
- los saberes previos de los/as alumnos/as y experiencias requeridos por el contexto físico y social de la tarea.

La enseñanza siguiendo este enfoque se realiza mediante la aplicación de los conceptos de *módulo, unidad y tarea*. El módulo es un eje organizador y contiene unidades relacionadas

² De acuerdo con Armendariz y Ruiz Montani (2005) una tarea es una actividad en la cual los/as alumnos/as usan la lengua meta para lograr un producto específico.

temáticamente. Las tareas exploran estos temas a partir de recursos y materiales auténticos o semi-auténticos y permiten además el desarrollo de tareas extendidas o proyectos a partir de las tareas diseñadas. De acuerdo con Willis (1998) se pueden distinguir tres etapas en un EBT: la pre-tarea, la tarea y la post-tarea.

Durante la *pre-tarea*, el/la profesor/a, juntamente con los/as alumnos/as, explora un tema y focaliza la atención de los/as mismas hacia palabras y frases útiles que les permitan entender las instrucciones de la tarea y prepararse para su realización.

La etapa denominada *ciclo de la tarea* comprende diferentes sub-etapas: la tarea propiamente dicha, la planificación y el informe. Durante la primera sub-etapa, los/as alumnos/as realizan actividades de audio-comprensión, lecto-comprensión o resolución de problemas, en pares o grupos pequeños mientras el/la profesor/a monitorea el trabajo. En la siguiente, los pares o grupos se preparan y planifican un informe para el resto de la clase en el cual se evalúan los resultados de la tarea, explicando qué hicieron y a qué conclusiones llegaron. Finalmente, los grupos presentan sus informes a la clase o intercambian informes escritos con otros grupos y comparan resultados. Durante todo este ciclo, el/la docente observa el desempeño de los/as alumnos/as y promueve todo intento de comunicación sin corregir. Como sugiere Willis (1998), esta actitud contribuye a que los/as alumnos/as pierdan el temor a equivocarse y adquieran mayor confianza en el uso del idioma. Durante la sub-etapa de planificación, los/as alumnos/as deberán ser más conscientes respecto de la corrección gramatical y fonológica ya que su producción se hará pública. El rol del/la docente aquí consiste en ayudar a los/as alumnos/as con sus errores y dudas lingüísticas.

Luego de la tarea en sí, en el *trabajo sobre la tarea* se realiza el análisis y práctica de diversos aspectos del lenguaje, como estructuras, tiempos verbales y vocabulario, derivados de las necesidades que surgieran durante la concreción de la tarea. Es en este momento en que los/as alumnos/as se encuentran preparados para concentrarse y estudiar aquellas formas que necesitan para transmitir ciertos significados mediante la reflexión sobre la tarea realizada.

Es preciso aclarar que el análisis de los puntos gramaticales puede realizarse en distintos momentos del ciclo. Puede darse antes de comenzar la tarea, es decir, cuando se prevén aquellas formas necesarias para poner en marcha una tarea en particular. Asimismo, se puede realizar durante el desarrollo de la tarea si es que el docente registra huecos, olvidos o errores que impidan la realización de la tarea.

Para Littlewood (1999), uno de los rasgos del EBT que preocupa al docente es que parecería no haber lugar para la enseñanza de la gramática. Sin embargo, Willis (1998) sugiere que el EBT tiene dos fases durante las cuales la focalización en las formas lingüísticas puede resultar beneficiosa. De allí que este enfoque no excluye la enseñanza de las formas lingüísticas y demás aspectos del lenguaje como pronunciación, entonación y vocabulario requeridos por la etapa de aprendizaje. La fluidez y la corrección gramatical no son mutuamente excluyentes sino que son complementarias para que los/as alumnos/as logren un manejo correcto del idioma y así alcanzar los objetivos de la tarea. La diferencia de este enfoque con el tradicional es que la enseñanza y aprendizaje de formas lingüísticas constituyen un medio para un fin: la consecución de la tarea, es decir, que son las tareas, que conllevan la concreción de un propósito comunicativo real, las que demandan ciertas formas lingüísticas y contenidos.

La implementación de un EBT tiene ciertos beneficios para los/as alumnos/as ya que los procesos de enseñanza y aprendizaje están mayormente centrados en ellos/as, sus intereses, motivación, estilos de aprendizaje, inteligencias, etc. Este enfoque provee oportunidades de uso auténtico, práctico y funcional de la lengua extranjera, les permite a ellos/as utilizar las cuatro macro-habilidades y les posibilita el aprendizaje de los distintos componentes del lenguaje involucrados en la resolución de las tareas.

Otro de los enfoques que responde a este nuevo paradigma es el Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera (AICLE) o en inglés *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Éste es un enfoque bidireccional que permite el aprendizaje de la lengua extranjera de manera integrada con contenidos de otros espacios curriculares. Los/as alumnos/as aprenden el lenguaje y los aspectos discursivos que necesitan para comprender y producir ideas, conceptos y construir nuevos saberes. Las combinaciones que el mismo permite son ilimitadas.

Una de las características del AICLE es que replica las condiciones en las cuales los niños son expuestos al idioma durante la adquisición de la lengua materna. De esta manera, este enfoque contextualiza la práctica brindando los recursos necesarios para que los/as alumnos/as aprendan a usar la lengua extranjera y al mismo tiempo la utilicen como herramienta para apropiarse de nuevos saberes.

Esta metodología de trabajo y enseñanza de la lengua extranjera presenta diversas características. Por un lado, permite integrar el aprendizaje de la lengua al de saberes de diferentes espacios curriculares y organizarlo en torno a resolución de tareas y proyectos que impliquen la síntesis de saberes construidos en cualquier espacio curricular o fuera del ámbito escolar. Como resultado, este enfoque favorece la reflexión crítica, la puesta en marcha de diferentes estrategias y habilidades, la reflexión metacognitiva y el desarrollo de estrategias socio-afectivas.

Otra característica de este enfoque es que provee un contexto de aprendizaje enriquecedor y motivador para el alumno. En un principio, el docente ajusta el lenguaje estructural y semánticamente, habla pausadamente, repite aquellos conceptos y/o palabras y utiliza soportes visuales para favorecer la comprensión por parte de los/as alumnos/as. Presentar los temas a tratar de esta manera guiada permite que ellos/as comprendan y analicen material auténtico en la lengua extranjera, lo cual les brinda mayor seguridad en sí mismos y favorece por un lado el aprendizaje de los saberes presentados y, por otro, el análisis de la lengua ya que debe evaluar qué formas lingüísticas son las necesarias para expresar ideas y opiniones relacionadas con los temas tratados. Resulta evidente que emplear esta metodología de trabajo implica centrar el aprendizaje en el/la alumno/a y sus necesidades. El/La docente actúa como facilitador y provee las oportunidades para que los/as alumnos/as trabajen de manera colaborativa, construyendo saberes tanto de la lengua como de los temas trabajados. Considerar el conocimiento y experiencia previos que los/as alumnos/as han construido, sus habilidades y sus intereses provee el andamiaje que permite analizar y sintetizar la información obtenida.

En este enfoque, el aprendizaje de los diferentes componentes de la lengua se presenta en un segundo plano y se lleva a cabo mientras los/as alumnos/as estudian y analizan un determinado tema utilizando la lengua extranjera. A partir de la realización de tareas concretas como experimentos y actividades que se relacionan directamente con los intereses, vida cotidiana y contexto social de los/as alumnos/as se optimiza el aprendizaje de la lengua extranjera. La ventaja de este enfoque es que permite detectar de manera inmediata aquellas necesidades lingüísticas que los/as alumnos/as puedan presentar y proveer las formas requeridas (ya sea vocabulario, estructuras, pronunciación) para que puedan completar las tareas expresando sus ideas con precisión. Es así que, el aprendizaje resulta más significativo ya que los/as alumnos/as no aprenden el idioma para utilizarlo en el futuro, sino que es utilizado de manera inmediata para apropiarse del tema que se está trabajando y resolver distintas tareas.

2. 3. Distintos estilos de aprendizaje

En los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras, los factores internos como las diferencias individuales, los sentidos, los diferentes estilos cognitivos y las variables afectivas juegan un papel sumamente importante. Es por esto que deben ser tenidos en cuenta en los procesos de enseñanza.

Para entender el mundo que nos rodea recibimos información a través de nuestros sentidos. Sin embargo, cada uno de nosotros utilizamos una combinación diferente de los cinco sistemas representativos: visual, auditivo, kinestésico (táctil), olfativo y gustativo, (VAKOG), y, en consecuencia, existen muchas maneras diferentes de aprender.

Los estilos cognitivos son los modos de apropiación del conocimiento. Son las formas individuales que los/as alumnos/as poseen para adquirir conocimiento, es decir, las estrategias y métodos que se utilizan para comprender y apropiarse de información, ejecutar y resolver una tarea. Algunas personas emplean un estilo más abstracto, lógico e inductivo. Otras poseen un estilo más práctico, global y deductivo. Muchos investigadores se han dedicado a clasificarlos.

Según Bruner, Goodman y Austin (1957) algunos alumnos/as aprenden focalizándose en sólo un aspecto de una actividad por vez (*focucers*), otros pueden focalizarse en varios aspectos al mismo tiempo (*scanners*). Pask y Scott (1972) diferencian aquellos que realizan sus aprendizajes mediante una secuencia de hipótesis simples (*serialistics*) de aquellos que utilizan hipótesis complejas que contienen múltiples proposiciones (*holistics*). Willing (1987) describe cuatro estilos cognitivos utilizados por los/as alumnos/as: concreto (les disgusta el aprendizaje rutinario); analítico (se focaliza en problemas específicos y procede según hipótesis); comunicativo (prefiere actividades grupales o con pares); dependiente de una guía u otra persona (*authority-oriented*); tolerante/intolerante a la ambigüedad (necesita tener las reglas con claridad).

Otro aspecto importante a tener en cuenta es la clasificación de inteligencias múltiples realizada por Gardner (1983). Howard Gardner revolucionó la visión que se tenía acerca de la inteligencia tradicional definida como una capacidad mental general que le permite a las personas razonar, planificar, resolver problemas, pensar en forma abstracta, comprender ideas complejas, aprender rápido y de la experiencia. El desafío la creencia común que la inteligencia es una única facultad y que una persona es “inteligente” o “no lo es” independientemente del contexto, de la etapa evolutiva y de los valores de cada cultura. Gardner propuso dos definiciones de inteligencia. La primera en 1985 cuando definió una inteligencia como la habilidad de resolver problemas o crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales. La segunda, y más refinada versión, aparece en su libro “*Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st. Century*” (1999). En este redefine una inteligencia como un potencial biopsicológico que permite procesar información que puede ser activada en un contexto cultural determinado para resolver problemas o crear productos que son de utilidad en una cultura. Así, la teoría de Gardner sugiere que las inteligencias son potencialidades que pueden o no ser activadas y que esto depende de los valores de cada cultura y de las oportunidades en esa cultura y de las decisiones personales que los sujetos tomen. Las inteligencias son relativamente independientes unas de otras. Gardner identifica las siguientes inteligencias: *lingüística, lógica-matemática, musical, kinestésica, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista, espiritual y existencial*.

En el Diseño de Inglés para el Ciclo Básico para la Escuela Secundaria Rionegrina (2008)³ se manifiesta que es fundamental lo siguiente:

“Prestar suma atención a los factores afectivos: considerar la personalidad, motivación, autoestima, necesidades, contexto socio-cultural y experiencias de vida de los/las alumnos/as, entre otros, es un factor determinante en la construcción de un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo, abierto y atento a la realidad en que vivimos.

Autores como Arnold y Brown (2002) sostienen que el aspecto afectivo del aprendizaje no es opuesto al cognitivo, y de hecho, cuando ambos actúan en conjunto el proceso de aprendizaje se construye sobre bases más sólidas.

Los aspectos emocionales y motivacionales tienen gran influencia tanto sobre la calidad del procesamiento de información como sobre los procesos de pensamiento. Las emociones positivas fortalecen la motivación y facilitan el aprendizaje y desempeño de los/las alumnos/as. La ansiedad razonable que genera la realización de una actividad que plantea desafíos a los/las alumnos/as genera casi siempre este mismo efecto. Distinto es el caso de las emociones negativas intensas como la ansiedad, el pánico, el enojo, la inseguridad, etc., o pensamientos relacionados con ellas como el temor al castigo, al ridículo, la preocupación por la competitividad entre compañeros, etc., ya que generalmente desvían la atención del/la alumno/a, interfieren con su aprendizaje y contribuyen a un bajo desempeño. Según lo propone Krashen (1986) a través de la hipótesis del filtro afectivo, estos sentimientos negativos pueden constituirse en verdaderos bloqueos mentales que lleguen a impedir el aprendizaje. Ésta es la razón por la cual es imprescindible prestar atención a factores afectivos como la motivación intrínseca o instrumental, las necesidades de los alumnos/as y sus identidades y experiencias de vida.”

De acuerdo con lo citado, resulta esencial que los docentes sean conscientes de la importancia de tener en cuenta tanto los factores afectivos y como los estilos de aprendizaje y de estas diferentes formas de ver y comprender el mundo en la planificación diaria. También es importante que sepan cuál es su propio estilo de aprendizaje para que no sea el suyo el que predomine en el aula. Para lograr incluir a todos/as los/as alumnos/as es preciso incluir en las planificaciones áulicas en forma diaria y semanal actividades y/o la puesta en marcha de tareas cuya resolución implique la puesta en diferentes estilos cognitivos de los/as alumnos/as. De esta manera, las clases serán más dinámicas y motivadoras ya que los/as alumnos/as se sentirán tenidos en cuenta. Así, los/as alumnos/as se sentirán parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto ayudará a fomentar la motivación intrínseca de los/las alumnos/as, a sentir que sus características individuales son tenidas en cuenta por los/las docentes y a construir valiosos vínculos afectivos dentro del aula.

³ Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Rionegrina, Disciplina Inglés, pág. 168, 2008. Ministerio de Educación de Río Negro.

2.4. Estrategias de aprendizaje

Diferentes autores han definido el término estrategias de aprendizaje y enfatizado la importancia de tenerlas en cuenta al momento de enseñar una segunda lengua. De acuerdo con Oxford (1990) la adopción de estrategias es beneficiosa para el aprendizaje de un idioma. En palabras de dicha autora, las estrategias “son acciones específicas que el alumno adopta para simplificar el aprendizaje, hacerlo más rápido, más divertido, más autodirigido, más eficaz y con mayor posibilidad de ser transferido a nuevas situaciones”.

Estas estrategias o acciones de procesamiento de información y resolución de tareas han sido descritas y clasificadas por un gran número de investigadores (O’Malley *et al.*, 1985; Oxford, 1990; Ellis, 1995, entre otros). A continuación mencionaremos las tres grandes categorías en la categorización de O’Malley *et al.* (1990):

- Estrategias metacognitivas: este grupo hace referencia a los procesos cognitivos empleados para la resolución de una tarea y son aplicables en cualquier espacio curricular. Como requieren la reflexión acerca de las decisiones tomadas para orientar el aprendizaje muchas veces éstas son conscientes y verbalizables. Estos se encuentran la planificación del aprendizaje, anticipación del proceso de aprendizaje, monitoreo de su comprensión y producción y la evaluación de la actividad de aprendizaje que se realizó. Estas tareas incluyen acciones como la autoevaluación, el monitoreo y autogestión.

- Estrategias cognitivas: se refieren a las tareas de aprendizaje específicas realizadas con el material propio de cada espacio curricular. Son los pasos y operaciones empleados en la resolución de una tarea, por ejemplo, analizar, agrupar, traducir, tomar notas, usar imágenes, buscar palabras claves, utilizar recursos mnemotécnicos para recordar nuevas palabras y/o búsqueda de palabras transparentes, realizar inferencias y transferencias.

- Estrategias socioafectivas: estas estrategias le permiten a los/las alumnos/as regular las emociones, motivaciones y actitudes en el proceso de aprendizaje y al mismo tiempo ayudan a favorecer la interacción entre ellos/ellas. Permiten a los/as alumnos/as controlar la ansiedad y desarrollar estrategias sociales que les permitirán sentirse cómodos/as, poder expresar sus dificultades e inquietudes y poder disfrutar de la resolución de actividades tanto individuales como grupales.

Recordemos que como mencionamos en el Diseño Curricular del Ciclo Básico y en el del Ciclo Orientado, ningún grupo de estrategias debe predominar sobre el resto y no es posible realizar una selección y recorte de aquellas que parecieran ser las más apropiadas de incluir en un año en particular. Debido a que éstas no se limitan exclusivamente al desarrollo de la cognición, sino que también incluyen funciones metacognitivas, afectivas y sociales, su desarrollo debe realizarse de manera balanceada e integrada con las actividades que se desarrollen. Diversos factores como edad, sexo, personalidad, nivel de desempeño en la lengua extranjera, estilos cognitivos, motivación, conocimientos previos, uso de estrategias de aprendizaje en la lengua materna, las expectativas del/de la docente, entre otros determinan cuáles son más efectivas que otras en un grupo de alumnos/as en un contexto particular. De acuerdo con el diagnóstico que cada docente realice de sus alumnos/as, seleccionará aquellas estrategias que considere más apropiadas según las necesidades y características identificadas.

Para profundizar en cada tipo de estrategias y las actividades que se asocian a cada una de ellas, se recomienda la lectura y análisis de los apartados *Estrategias de Aprendizaje* desarrollados en los Diseños del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado.

2.5. Evaluación

Como se menciona en los Diseños del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado la evaluación es un tema delicado y controvertido por su estrecha vinculación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje. A través de ella, se expresan la no sólo la autoridad institucional y la del docente sino también el accionar del/la alumno/a. Es fundamental tener presente la función formativa y reguladora de la evaluación para detectar y analizar las dificultades mientras se esta aprendiendo lo que permita tomar nuevas decisiones que retroalimenten los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde la didáctica, la evaluación es una variable importante dentro de las actividades de enseñanza. Al elaborar las planificaciones el/la docente se propone determinados propósitos para sus alumnos/as, entre ellos se pueden mencionar que los/las alumnos/as desarrollen ciertas capacidades, adquieran determinados modos de valorar o interpretar la realidad, construyan ciertos saberes que favorezcan la comunicación y la resolución de situaciones cotidianas en sus contextos socio-culturales, entre otros. Es decir, se pretende que los/as alumnos/as construyan saberes para su inserción más o menos adecuada en la sociedad, en el mundo adulto y en el ámbito laboral. La concreción de estos propósitos educativos en los procesos de aprendizaje de los/as alumnos/as se evalúan con diversos instrumentos y de acuerdo con una variedad de criterios que articulan con los propósitos y los saberes planificados por el/la docente.

El concepto de evaluación de esta propuesta curricular articula con la resignificación de las funciones de la evaluación que se sostiene desde la Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina a través de Resolución N° 100 0/08, en la cual se propone una concepción que aspira a cambiar sentidos de la misma que aún perviven a pesar de los intentos de cambio desde la didáctica actual. En el Marco Teórico del Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina (2008) se expresa con claridad esta visión formativa de la evaluación:

“(...) es preciso explicitar los supuestos teóricos que fundamentan la práctica evaluativa para garantizar su coherencia con los conceptos de enseñanza y de aprendizaje y con la práctica concreta que se deriva de éstos. Es decir, forma parte de un continuum y como tal debe ser procesual, continua e integrada en el curriculum y, con él, en el aprendizaje.”

Esta concepción de evaluación se encuentra íntimamente ligada al desarrollo de los procesos de aprendizaje. El conjunto de acciones que se llevan a cabo durante los procesos de enseñanza tiende a influir sobre las acciones de los/as alumnos/as. Una de las maneras de influir sobre las acciones de aprender consiste en ofrecer información y valoración sobre la marcha de dichas acciones. Esta forma de influencia en las acciones de aprendizaje es la evaluación formativa y su propósito principal es la regulación. Evaluación formativa e intervención pedagógica actúan en forma conjunta en esta regulación.

Desde el constructivismo, la evaluación formativa es la que ha recibido mayor atención y se inscribe en el marco de la pedagogía diferenciada, es decir, se constituye como una ayuda pedagógica que se diversifica y adecúa a la individualidad del proceso de aprendizaje de los/as alumnos/as. De esta manera, se reconocen diferentes necesidades y ayudas en el proceso de aprender de los/as diferentes alumnos/as. De acuerdo con Perrenoud (1999), el carácter formativo de la evaluación está asociado con el propósito de participar en la regulación del aprendizaje, es decir, de cooperar con los alumnos en sus actividades de aprendizaje.

Esta cooperación se evidencia al adaptar el ritmo y tipo de ayuda y al ofrecer información a los/as alumnos/as sobre sus producciones, progresos y dificultades. Una adecuación de la ayuda a las necesidades de aprendizaje que no es homogénea, pero tampoco totalmente

diversa, y que se realiza de manera constante, no segmentada, durante el desarrollo del proceso de aprendizaje. Una ayuda que debe procurar una ampliación de las intervenciones docentes para lograr que los/as alumnos/as aprendan.

De esta manera, en forma continua tanto el docente como el/la alumno/a tienen que obtener información y valorar la coherencia entre lo que se enseña y lo que se produce para tomar decisiones sobre posibles cambios. Por un lado, le permite al alumno/a identificar lo que ha aprendido, apreciarlo y tomar decisiones sobre si le es útil incorporar los nuevos datos y formas de razonar, hacer o hablar. Por el otro, el docente evalúa qué sucede, cómo los/as alumnos/as razonan y actúan en el aula y toma decisiones sobre qué situaciones didácticas, qué actividades y qué le propone a los/as alumnos/as para superar las dificultades y así construir saberes.

Desde una visión constructivista, en el aula el/la docente planifica ciertas acciones de enseñanza que orientan la realización de determinadas producciones y propician la construcción de saberes que contemplan intenciones educativas. Es decir, organiza actividades y tareas para que el/la alumno/a produzca “algo”, por ejemplo, asociar conocimientos previos con la nueva información, inferir significado a partir del para-texto, reconocer el propósito comunicativo de un texto, armar redes conceptuales, diseñar un proyecto, sintetizar información en tablas o diagramas, reconocer las voces dentro de un texto, organizar información, jerarquizar ideas, identificar información específica, clasificar vocabulario, entre otras.

Tanto el docente como el alumno necesitan tener conocimiento de la eficacia y pertinencia de las actividades y producciones llevadas a cabo. Dicha información le servirá no sólo al docente para organizar su intervención y realizar los cambios correspondientes sino también al alumno para monitorear la pertinencia y la dirección de sus esfuerzos y para realizar las adecuaciones necesarias. De esta manera, las actividades de aprendizaje y de enseñanza forman parte de acciones productivas, tienen propósitos determinados y sus resultados pueden ser previstos y analizados mediante criterios que llevan a la toma de decisiones.

Este Diseño para el Bachiller en Lengua Extranjera Inglés, al igual que en los Diseños Curriculares para el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado, propone evaluar los saberes construidos con instrumentos particulares para cada macro-habilidad que respondan a criterios de evaluación coherentes con los saberes y propósitos propuestos.

Para tal fin, el/la docente tendrá que elaborar los criterios de evaluación para evaluar la escucha y el habla en el espacio curricular Lengua Oral, la lectura y la escritura en el espacio Lengua Escrita y las cuatro macro-habilidades en forma integrada para los espacios de Inglés en la Sociedad y Proyecto de Investigación e Inserción Comunitaria que respondan no sólo a los lineamientos de acreditación del presente Diseño sino también a los saberes y propósitos de las unidades didácticas o los proyectos que planifique. Además, elaborará diferentes formas de registrar dicha información (planillas, listas de cotejo, observaciones, etc.) que permitan monitorear el proceso de enseñanza y aprendizaje en forma procesual.

Así lo establece la Resolución N° 1000/08-C.P.E., que regula todo lo relacionado sobre la evaluación para las escuelas de la Transformación, en el siguiente párrafo:

“2. El o los docentes generarán en forma permanente estrategias didácticas, que tiendan a superar las dificultades que se evidencien en los aprendizajes, lo que implica contemplarlas como parte del proceso y no instancias al finalizar el trimestre. Los docentes promoverán en sus alumnos diversidad de producciones, tanto de realización individual como grupal, de modo tal que se asegure la riqueza y variedad de estrategias y oportunidades de puesta en acción de los saberes. (...)

5. Para efectuar el seguimiento del alumno, cada profesor cumplimentará un registro del proceso de enseñanza-aprendizaje (...) Este registro deberá ser puesto en conocimiento del alumno y estará a disposición de sus padres, tutor o encargado y de la autoridad educativa que lo solicitare (...) Lo consignado en el registro del proceso de enseñanza aprendizaje deberá tener relación directa con lo señalado por el docente sobre las producciones realizadas por cada alumno. (...)

7. Lo consignado en el registro del proceso de enseñanza-aprendizaje deberá tener relación directa con lo señalado por el docente sobre las producciones realizadas por cada alumno. El o los docentes a cargo del espacio curricular son los encargados de comunicar la información sobre el proceso del alumno. "

(Resolución N° 1000/08 - C.P.E., Anexo I)

Como se ha señalado anteriormente, uno de los propósitos centrales de esta propuesta curricular es desarrollar la construcción armónica e integrada de los cuatro componentes de la competencia comunicativa (el gramatical, el socio-lingüístico, el discursivo y el estratégico) y el uso estrategias de aprendizaje para favorecer en los/as alumnos/as el uso del idioma como interlocutores activos/as y autónomos en situaciones de comprensión y producción orales y escritas significativas y contextualizadas. Por lo tanto, los instrumentos evaluativos no deben apuntar a medir ítems fragmentados sino a la elaboración de un producto concreto que involucre la construcción, deconstrucción, resignificación e integración de dichos saberes y su aplicación significativa en la realidad. Tanto para los espacios de Lengua Oral y Lengua Escrita se diseñarán instrumentos que involucren las macro-habilidades específicas de cada espacio, siempre evaluando el desarrollo de cada una de ellas con igual profundidad con la que fueron trabajadas durante el desarrollo de las clases. Es decir, si en Lengua Escrita se realizaron actividades como una crítica a partir de la lectura y análisis de un cuento, la evaluación debe ser sobre la escritura de una crítica o brindar opinión sobre situaciones, personajes, conflictos, ideologías, contexto histórico y socio-cultural a partir de la lectura de un nuevo cuento corto o el reanálisis de uno ya trabajado. De esta manera, la comprensión y la producción son evaluadas de igual manera que en desarrollo de dicha clase. Para los espacios Inglés en la Sociedad y Proyecto de Investigación e Inserción Comunitaria es preciso que la evaluación se corresponda al tipo de actividades que se realizan como parte de la planificación áulica y requiera la aplicación de aquellos saberes, estrategias y funciones utilizadas durante el desarrollo de la unidad didáctica o proyecto. Así pues, instrumentos tales como un debate, un blog, un foro, un folleto, una encuesta, una dramatización, una carta, una narración, un informe, un poema, una entrevista, un instructivo, entre otros, son adecuados para realizar una evaluación apropiada de acuerdo con la concepción de evaluación mencionada. Cabe mencionar, que estas tareas pueden realizarse en forma individual, en pares o en grupos. La combinación de estas formas de trabajo permite que los/as alumnos/as aprendan en forma colaborativa, integren y analicen otras experiencias e internalicen nuevos conocimientos. A su vez propicia la auto-evaluación de aspectos metacognitivos, metalingüísticos y socio-afectivos a partir de la reflexión crítica de su propio proceso de aprendizaje y las estrategias que utiliza para apropiarse y transmitir los saberes. Para que esto pueda realizarse de manera sistemática, es necesario que el/la docente propicie la auto-evaluación generando las instancias necesarias y diseñando los instrumentos adecuados.

Mapa Curricular

Disciplinas – Talleres – Seminarios	4to	5to
Formación General		
Biología		3hs/c
Espacio y Procesos Sociales	3hs/c	
Educación Física	3hs/c	3hs/c
Física	3hs/c	
Producción Artística y Contexto Histórico y Social	3hs/c	
Lengua y Literatura	5hs/c	5hs/c
Matemática	6hs/c	5hs/c
Pensamiento Crítico y Ciudadanía		3hs/c
Química		3hs/c
Formación Específica		
Espacios curriculares específicos: Lengua Oral Lengua Escrita Inglés en Sociedad	4hs/c 4hs/c 4hs/c	
Proyecto de investigación e inserción comunitaria y seminario epistemológico		6hs/c
Espacio curricular síntesis de los Saberes estructurantes del campo de conocimiento: Inglés en Sociedad		4hs/c
Taller de alumnos: Espacio de reflexión y construcción de proyectos futuros.		3h/c
Inglés	3hs/c	3hs/c
	38hs/c	38 hs/c

FORMACIÓN ESPECÍFICA

CUARTO AÑO

La Orientación cuenta con una carga horaria de 15 horas cátedra en este año distribuidos en los siguientes cuatro espacios curriculares:

- I. **Inglés (con propósitos específicos): 3hs cátedra**
- II. **Lengua Oral: 4hs cátedra**
- III. **Lengua Escrita: 4hs cátedra**
- IV. **Inglés en la Sociedad: 4hs cátedra**

A continuación se desarrollará cada espacio curricular.

I. INGLÉS (con propósitos específicos- ESP)

1. Fundamentación

Este espacio continúa trabajando con un enfoque comunicativo iniciado en el Ciclo Básico pero con ejes temáticos centrados en la especificidad de la Orientación y de los otros

espacios curriculares de la Formación General del Bachiller. Esto implica que los procesos de enseñanza se orienten y articulen con los otros espacios curriculares para que la lengua extranjera inglés sirva como instrumento de ingreso y acceso a saberes específicos de los otros espacios curriculares. Principalmente se focalizará en el desarrollo de las habilidades receptivas, la escucha y la lectura, desde un enfoque de comprensión basado en estrategias. El propósito es que el alumno alcance una comprensión estratégica de textos auténticos, orales y escritos. La metodología de este espacio es común a la que se realiza en el espacio curricular “Inglés”, en la Formación Específica, de las demás Orientaciones. Cabe aclarar que en esta Orientación este trabajo se verá enriquecido por los saberes construidos en los demás espacios curriculares y permitirá profundizar el análisis de la lengua en todos sus aspectos.

Este espacio curricular se encuentra desarrollado de manera más detallada en el Diseño de Inglés para el Ciclo Orientado. Se recomienda su lectura en profundidad.

II. LENGUA ORAL

1. Fundamentación

Este espacio cuenta con una carga de cuatro horas debido a que se considera esencial que los/as alumnos/as, del mismo modo que un aprendiente de la lengua materna, estén expuestos al idioma con la mayor frecuencia posible, es decir, que reciban *input*. Estar expuestos a la lengua extranjera en forma periódica permite verla en su totalidad y analizar, de manera más o menos consciente, el funcionamiento de diferentes aspectos de la misma. Por esto resulta fundamental exponer a los/as alumnos/as al idioma en diferentes situaciones tanto en el contexto áulico, a partir de las instrucciones y/o explicaciones del docente e interacciones con sus pares, como en las diferentes tareas comunicativas que deba resolver a través de la escucha y/o del habla con el análisis y la producción de diferentes tipos discursivos. Respetar esta metodología de trabajo requiere un tiempo de desarrollo que necesariamente implica que el docente pueda atender las necesidades grupales e individuales. Ésto le posibilitará monitorear el proceso de aprendizaje y hacer las devoluciones pertinentes a cada una de las prácticas específicas para facilitar la construcción de futuros aprendizajes. Este espacio se refiere al aprendizaje del inglés como lengua de comunicación internacional oral tanto en sus procesos de comprensión como de producción.

2. Consideraciones metodológicas

El proceso de enseñanza en la comprensión y producción de textos orales debe articular con el tratamiento de temas, problemáticas y situaciones comunicativas que se asemejen a prácticas sociales reales de la lengua oral de los contextos socio culturales de los/as estudiantes y también a aquellos esperables en el mundo laboral o de estudios superiores, en las cuales tendrán que desenvolverse al finalizar su trayecto por la Escuela Secundaria Rionegrina. Se continúan trabajando, profundizando y consolidando los saberes construidos durante el Ciclo Básico. En el mismo se propicia el desarrollo de la comprensión y la producción en forma asimétrica ya que en el uso comunicativo natural, y por ende en el proceso de aprendizaje, la comprensión exitosa funciona como disparador de procesos naturales de adquisición y siempre aventaja a la producción. En el Ciclo Orientado se deberá favorecer el desarrollo paulatino tanto de la comprensión como de la producción de manera equilibrada.

La reflexión metalingüística y la sistematización de la lengua oral comprenderán los aspectos macro-lingüísticos del uso de la lengua, los aspectos micro-lingüísticos, es decir, los exponentes, y el análisis de las posibles formas de aprender y de los diferentes estilos

cognitivos, que se realizará en forma integrada con la enseñanza de la lengua. Sin embargo, la reflexión y la sistematización de los exponentes gramaticales no deben ser fines en sí mismos ni deben interferir con el proceso natural de aprendizaje ya que el fin último es el desarrollo de la competencia comunicativa, en particular la competencia estratégica. Aunque la reflexión y la corrección significativas cumplen un rol decisivo para poder avanzar en el desarrollo lingüístico, se debe recordar que en el proceso de aprendizaje de una lengua es frecuente encontrar una variedad de formas lingüísticas que coexisten. Esto lo denominamos interlengua, la cual se compone tanto de formas gramaticales como del uso no correcto de ciertos exponentes que son siempre el resultado de la aplicación de reglas por parte del/la alumno/a en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. La reflexión intercultural se focalizará en desarrollar el respeto y el diálogo sustantivo con las diferentes realidades y expresiones sociales, culturales, religiosas y étnicas. La reflexión metacognitiva estará orientada al monitoreo de los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes, a la toma de conciencia sobre qué saberes se están construyendo y de qué manera.

Por lo expuesto anteriormente, se propone abordar el habla y la escucha de textos no graduados apropiados al nivel de los/as alumnos/as tanto para desarrollar destrezas lingüísticas como habilidades comunicativas.

La forma de trabajo de este espacio debe basarse teniendo en cuenta el enfoque propuesto anteriormente en el apartado *Consideraciones Metodológicas* del Bachiller en Lengua Extranjera Inglés. Se recomienda su análisis en profundidad para lograr alcanzar los propósitos para este espacio curricular.

De acuerdo con este enfoque, se espera que los/las alumnos/as logren un desempeño eficiente en todas las áreas implicadas en la decodificación y construcción de significados orales. Para favorecer el desarrollo de la comprensión y producción de textos orales en la lengua extranjera se propone la enseñanza de diversos aspectos que conforman el lenguaje oral, es decir, la entonación y sus componentes y fenómenos que sugieren significados y sentidos específicos y sutiles más allá de la selección de las palabras o frases que se utilicen. Estos mismos se describen en profundidad en el apartado *El rol de la entonación en la comprensión y producción de textos orales* del Diseño Curricular de Inglés en el Ciclo Orientado. Se sugiere su lectura y análisis.

Debido a la especificidad de cada macro-habilidad dentro de Lengua Oral, se considera necesario establecer propósitos específicos para cada una de ellas.

2.1. La escucha

Existen dos maneras de abordar la escucha: como destreza lingüística y como habilidad comunicativa. Se propiciará el desarrollo de la escucha como habilidad comunicativa, lo que implica un análisis global, que incluye los aspectos comunicativos del texto, y también integra los lingüísticos específicos en relación con el contexto. Se pretende lograr la formación de oyentes hábiles en situaciones de comunicación habitual y con la capacidad de desenvolverse en diferentes situaciones no previstas empleando medios lingüísticos y no lingüísticos para la comprensión de diferentes formatos textuales y registros de la lengua y la construcción de significados. Para lograr dicho propósito es necesario el uso sistemático de la lengua extranjera en el aula tanto por parte del/la docente como de los/as estudiantes, complementando esta metodología con exposición a diferentes dialectos de la lengua extranjera y la inclusión sistemática y continua de estrategias que permitan reconocer, analizar y evaluar los discursos orales de distintas disciplinas provenientes de variadas fuentes. Ésto permitirá decodificar diferentes formatos de textos orales y extraer e inferir significados más sutiles a partir del análisis de la manera en que la información es presentada respecto de aspectos como la entonación, el uso de expresiones referenciales, la elección de ítems léxicos y el análisis del ordenamiento de la información.

2.1.1. Propósitos específicos

A los propósitos generales del Bachiller se suman los siguientes:

- Elaborar hipótesis del contenido de un texto a partir de inferir características salientes y específicas del formato de diferentes tipos textuales

- Reconocer, analizar y evaluar discursos orales de diferentes fuentes (medios masivos de comunicación: noticieros, publicidades, documentales, series, comentarios, clases, informes, entrevistas, etc.) sobre diferentes temas (vida cotidiana, avances científicos, descripciones, política, sociedad, etc.)

- Interpretar textos orales de estructura compleja a partir de la realización de consignas secuenciadas tanto para la comprensión global del significado del texto como para la obtención de información específica

- Inferir información a partir de pistas lingüísticas (morfológicas, sintácticas y fonológicas), discursivas, paratexto para extraer significados sutiles a partir de la manera en que se presenta la información

- Desarrollar la comprensión y análisis crítico de una amplia gama de textos orales auténticos vinculados con la vida personal, social y los distintos espacios curriculares a través del uso de diferentes estrategias y recursos que permitan el reconocimiento de sus finalidades, usos y contextos de comunicación pertinentes

- Analizar similitudes y diferencias entre variedades de la lengua extranjera que puedan actuar como barreras en la comprensión de textos orales para así facilitar la extracción de significados

2.2. El habla

Al igual que para la *Escucha* también es posible abordar el habla como destreza lingüística y como habilidad comunicativa. Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben encauzarse hacia la fluidez instrumental, que es la que permite al alumno/a concretar su propósito comunicativo en la inmediatez de la situación comunicativa real, lo que supone el desarrollo de estrategias efectivas de comunicación. Para interactuar de manera efectiva en diferentes contextos comunicativos, es necesario desarrollar un lenguaje oral elaborado, con riqueza lexical, conexiones lógicas, variedad de recursos teóricos y las estrategias discursivas que se adecuen a diferentes contextos. Esto requiere la provisión de contextos adecuados y variados, una secuenciación de actividades de producción que exijan la resolución de diferentes tareas comunicativas no sólo para asegurar la práctica de los diferentes exponentes lingüísticos sino para sistematizar diferentes estrategias que les permitan a los/as estudiantes mantener la comunicación en aquellas situaciones en las cuales no dispongan de los conocimientos lingüísticos requeridos. Las falencias fonológicas y gramaticales deben ser medidas en términos del relativo éxito o fracaso de la consecución del propósito comunicativo atendiendo a una pronunciación de inteligibilidad internacional. Las hipótesis incompletas o erróneas en la *interlengua* y la interferencia entre la lengua extranjera y la materna deberá interpretarse como un proceso inevitable motivo de instancias de nuevas confrontaciones y aprendizajes.

2.2.1. Propósitos específicos

A los propósitos generales del Bachiller se suman los siguientes:

-Presentar y secuenciar información, ejemplificar, expresar y fundamentar opiniones, refutar y contra-argumentar, formular hipótesis, adecuar el discurso a la audiencia o contexto de situación.

-Producir fórmulas sociales de uso cotidiano apropiadas para el nivel de los/as alumnos/as y el contexto de situación y su respectivo vocabulario (saludos, apertura y cierre de diálogos más complejos, intercambio de turnos, pedidos, pedir ayuda, ofrecimientos, agradecimientos, pedidos de disculpas, uso de conectores y patrones de entonación de mayor complejidad, solicitar información sobre significado/ ortografía/pronunciación).

-Analizar el ordenamiento de la información de diferentes tipos textuales y organizar la producción de acuerdo con el formato textual haciendo uso de conectores discursivos y elementos de cohesión frecuentes en el discurso oral.

-Interactuar con el/la docente y compañeros/as utilizando expresiones adecuadas al contexto para la resolución de diferentes tareas comunicativas.

-Monitorear la propia producción y adecuarla al propósito comunicativo respecto del uso preciso de entonación, vocabulario y estructuras gramaticales a fin de transmitir significados con mayor precisión.

- Adoptar una variedad dialectal estándar de la lengua extranjera de inteligibilidad internacional para desenvolverse en contextos diversos.

3. Organización de Contenidos

3.1. Ejes

a) Eje Organizador

El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo (aspectos socio-cultural, afectivo, cognitivo y lingüístico).

b) Sub- eje organizador

El objetivo de inteligibilidad internacional implica desarrollar en los/las alumnos/as la habilidad de comunicarse utilizando la lengua extranjera equilibrando la comprensión con la producción. Para esto es necesario el desarrollo de la competencia comunicativa. La Lengua Oral se desarrolla a través de las dos macro-habilidades lingüísticas propias, la Escucha y el Habla.

1) Desarrollo de la Lengua Oral:

- La escucha como macro-habilidad para la comprensión y análisis de textos orales auténticos.
- El habla como macro-habilidad para la producción de textos orales.

2) Reflexión sobre la lengua extranjera inglés:

- Desarrollo de la reflexión metalingüística para la identificación de particularidades de la lengua extranjera para la identificación, análisis y comprensión de las particularidades del funcionamiento de la lengua extranjera y la lengua materna.

c) Ejes transversales

Proponemos los siguientes ejes transversales que cruzarán con los antes mencionados:

- Desarrollo de las cuatro competencias que constituyen la competencia comunicativa (la gramatical, la socio-lingüística, la discursiva y la estratégica)
- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva para la identificación de qué y cómo se está aprendiendo. Desarrollo de estrategias de aprendizaje directas e indirectas
- Desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

3.2. Saberes

En este espacio diversos saberes se asemejan a los planteados para el Espacio Inglés (con propósitos específicos). La diferencia entre ambos está dada por el nivel de complejidad, producción e integración que se espera los/las alumnos/as realicen en cada uno de estos espacios. Mientras que el desarrollo de la lengua oral en el espacio mencionado responde a necesidades comunicativas más simples, sobretodo en la producción, en este espacio se espera que los/as alumnos/as construyan saberes más complejos y realicen un análisis de la lengua más profundo en cada uno de sus componentes. Respecto de la comprensión vale recordar que los/as alumnos/as utilizan los saberes construidos con el fin de facilitar la comprensión de textos auténticos, es decir, que los mismos contribuyen a la reflexión metalingüística y metacognitiva del lenguaje que los/as alumnos/as necesitan realizar y la mayor parte de los saberes no forman parte de sus habilidades productivas en el lenguaje, hecho que sí se espera para este espacio.

-Respetar la propia cultura y manifestaciones culturales de otros países

-Utilizar la reflexión sobre el lenguaje y diferentes estrategias como medio para facilitar su aprendizaje y desarrollar la autonomía

-Analizar similitudes y diferencias lingüísticas (sintaxis, fonología, morfología, semántica y pragmática) entre la lengua extranjera y la materna como medio para resolver dificultades comunicativas

-Superar las dificultades propias del aprendizaje de una lengua extranjera y desarrollar confianza en las capacidades propias

-Utilizar la lengua extranjera como medio para construir nuevos saberes que contribuyan tanto a los otros espacios curriculares dentro de la Orientación como al trabajo disciplinar en Inglés y como herramienta de comunicación en ámbitos formales e informales

-Realizar actividades que impliquen el trabajo con docentes y pares.

-Valorar el trabajo grupal como contexto de aprendizaje.

La escucha:

- Desarrollar y utilizar estrategias para la resolución de actividades que involucren tanto el razonamiento y obtención de información como la resolución de dificultades previo, durante y posterior a la escucha para la comprensión de textos orales auténticos.
- Reconocer diferentes tipos de textos orales y adecuar la modalidad de escucha al propósito comunicativo y al tipo de texto.
- Identificar los elementos del contexto de situación y reconocer los cambios que éstos producen en el texto (participantes, edades, roles, vínculos, lugares, propósitos, etc.)
- Identificar ideas principales e información específica en textos auténticos y de complejidad creciente sobre distintos temas (de interés general o vinculados con los otros espacios curriculares) teniendo en cuenta todos los componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, fonología, semántica y pragmática) y el tipo de información o significado que cada uno de ellos permite inferir.
- Extraer información a partir de pistas fonológicas (entonación, acentuación y reacentuación)

El habla:

- Adecuar fórmulas sociales de apertura y cierre a distintos contextos de situación para la interacción y comunicación efectiva de significados.
- Producir diferentes tipos de textos orales explicativos, descriptivos, narrativos y argumentativos planificando y organizando el discurso con coherencia y cohesión para resolver una situación comunicativa.
- Emplear expresiones complejas y vocabulario relacionado con temas de interés de los/as alumnos/as según los diversos contextos de situación para llevar a cabo distintas funciones comunicativas.
- Relacionar las estructuras gramaticales (tanto tiempos verbales como expresiones para invitar, sugerir, ordenar, conectar o contrastar ideas, dar opinión, etc) a su función y adecuarlas al registro correspondiente.
- Utilizar distintas estrategias, recursos verbales y no-verbales, para resolver dificultades durante la comunicación: lenguaje corporal, reformulación, parafraseo, auto-corregirse, etc.

3.3. Tabla de contenidos

			- Desarrollo de la pensamiento competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del crítico y creador
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Desarrollo de la Lengua Oral	Escucha	-Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito. -Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (diálogos, conferencias, presentación de noticias, publicidades, documentales, series de televisión, canciones, etc.) -Reconocer tipos textuales a partir del para-texto, sonidos y ruidos de fondo para un primer acercamiento global al tipo de significado e información que aportan -Predecir el tipo discursivo y el tipo de información a partir de las pistas obtenidas durante el análisis del para-texto, sonidos y ruidos de fondo. -Inferir el posible ordenamiento de la información a partir la estructura del texto oral obtenida durante el trabajo de pre-escucha. -Identificar y seleccionar palabras transparentes, conocidas y cognados -Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales -Relacionar el tipo de información que se espera encontrar en distintas secciones del texto oral -Asociar aspectos fonológicos como prominencia, ritmo, acentuación, desacentuación y entonación y el tipo de información que aportan -Analizar similitudes y diferencias rítmicas entre la lengua extranjera y la materna -Identificar las palabras acentuadas en un texto oral -Analizar el aporte que la acentuación y desacentuación de ciertas palabras brinda a la construcción global y gradual de significados durante la escucha. -Relacionar fenómenos como la desacentuación y la reacentuación y su contribución a la construcción de significado independientemente del significado particular de cada palabra. -Utilizar la entonación y el significado que se asocia a distintos tonos (tonos de cierre y tonos de continuidad) -Reconocer elementos tales como marcadores cohesivos y relaciones referenciales y/o semánticas (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Identificar el uso y comprender el valor restrictivo que “fillers” tales como fórmulas de parafraseo, etc. poseen en la estructura comunicativa -Reconocer diferencias generales en la pronunciación de diferentes dialectos y variedades del inglés		

		-Asociar diferentes estilos discursivos a sus características particulares con respecto a velocidad de producción, uso de contracciones y registro

		- Desarrollo de la pensamiento competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del crítico y creador
El Inglés en el currículum como lengua extranjera de inteligibilidad internacional y por su valor instrumental y formativo	Reflexión sobre la lengua extranjera	Reflexión sobre la contribución del uso y la forma de la lengua extranjera a la construcción de significado respecto de: -cognados verdaderos y falsos -expresiones deícticas (temporales, locativas, cuantificativas y pronombres y determinantes), referencia anafórica y catafórica. -procesos fonológicos asimilación, fusión y elisión -la entonación como medio para decodificar mensajes e intenciones (acentuación, desacentuación, reacentuación, énfasis, contraste, diferencias en selecciones tonales) -cambios en la estructura oracional: voz pasiva en tiempos verbales simples (presente, pasado, futuro, presente y pasado perfecto) -discurso directo e indirecto en oraciones declarativas e interrogativas, diferentes verbos elocutivos y sus tiempos verbales -pistas morfológicas léxicas derivativas (-ly, -al, -ful, -less, -ness, etc.), flexivas (-ed, -ess, -s, etc.) y composición (<i>noun+noun</i>, <i>adjective+noun</i>, <i>noun+verb</i>, <i>verb+noun</i>) -la frase nominal (complementos y modificadores) - la estructura de la oración y sus relaciones cohesivas: ejemplificación, hiperonimia, hiponimia, sinonimia, antonimia, secuenciación, contraste, adición, elección y razón-resultado -cláusulas relativas restrictivas y no restrictivas -estructuras condicionales del tipo cero, uno, dos y tres -cláusulas subordinadas complemento del verbo -nociones y restricciones semánticas del tiempo presente, presente en proceso, presente perfecto, futuro y pasado -expresiones que indiquen obligación, probabilidad, intención, pedidos, consejo, comparación -asociación de vocabulario de un determinado campo semántico al significado global de un texto		

		-diferencias y similitudes lingüísticas y culturales entre la lengua extranjera y la materna de los puntos mencionados -aportes de convenciones de la lengua oral a la comprensión y producción, por ejemplo, la estructura del texto, modos de compensación, pedido de aclaración, parafraseo, entonación, etc. -el análisis de los propios errores o errores ajenos. -análisis meta-cognitivo y cognitivo sobre las formas de aprendizaje generales y las específicas de la lengua extranjera para cada uno de los aspectos mencionados (ver clasificación de estrategias en apartado Estrategias de Aprendizaje).

			- Desarrollo de la pensamiento competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del crítico y creador
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Desarrollo de la Lengua Oral	Habla	-Utilizar una pronunciación y acento de inteligibilidad internacional -Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. - Expresar matices sutiles de significado utilizando diferentes patrones de entonación -Reconocer aquellos fonemas que por sus similitudes pueden ocasionar confusión en la interpretación de ciertas palabras y seleccionar aquel que sea correcto -Hacer uso de estrategias de compensación tales como <i>fillers</i>, parafraseo, pedidos de aclaración, etc. -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) -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Lograr precisión en el uso de vocabulario apropiado al contexto de situación -Reconocer las características principales y el formato particular de textos descriptivos, informativos, explicativos, narrativos y argumentativos -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Regular las emociones, motivaciones y actitudes al momento de interactuar con compañeros/as y docentes		

3.4. Lineamientos de Acreditación

- Demostrar valoración y respeto por la lengua materna y la propia cultura como así también por el idioma extranjero inglés, otras lenguas y culturas.
- Demostrar respeto por los diferentes estilos cognitivos, procesos de aprendizaje y por las dificultades y los logros de sus compañeros.
- Realizar un análisis crítico y comparativo entre la lengua materna y la lengua extranjera para establecer las diferencias y similitudes que les resulten relevantes al momento de resolver diversas tareas comunicativas.
- Resolver diferentes tareas comunicativas en forma autónoma aplicando distintas estrategias de aprendizaje.
- Establecer asociaciones entre los saberes construidos en otros espacios curriculares de la Orientación y los de la lengua extranjera (no sólo lingüísticos sino también estratégicos y sobre conocimiento en general) para la resolución de situaciones comunicativas y la construcción de nuevos saberes.
- Realizar autocorrecciones y monitorear su propio proceso de aprendizaje para lograr un mayor grado de autonomía.

La escucha

- Comprender distintos tipos de textos orales auténticos de complejidad creciente relacionados con la Orientación y temas de interés y extraer las ideas principales y secundarias aplicando diferentes estrategias.
- Inferir el significado de palabras y expresiones a partir del contexto oral y transferir y/o adaptar el significado de aquellas ya conocidas a nuevos contextos.
- Reconocer patrones de pronunciación y entonación sencillos del inglés de inteligibilidad internacional.
- Relacionar las distintas estructuras gramaticales y el vocabulario a su función comunicativa en tareas de comprensión.
- Buscar información en Internet para su posterior procesamiento y utilización en el aula.

El habla

- Interactuar con su docente y compañeros/as apropiadamente utilizando las fórmulas sociales y el vocabulario adecuado según el contexto y el/los tema/s desarrollados.
- Producir textos orales complejos según los cuatro componentes de la competencia comunicativa (atender a la coherencia, la cohesión, el registro, al correcto uso de las estructuras, el vocabulario y la pronunciación y entonación).
- Participar e interactuar en situaciones relacionadas con distintos temas expresando comprensión, intercambiando opiniones, ideas y sentimientos utilizando fórmulas (*formulaic speech*) que permitan el intercambio tanto en forma grupal como individual y evidenciando el conocimiento de los cuatro componentes de la competencia comunicativa.
- Utilizar patrones de pronunciación y entonación sencillos del inglés de inteligibilidad internacional.
- Utilizar los diferentes componentes del lenguaje (fonología, sintaxis, morfología, semántica y pragmática) para obtener y transmitir diferentes tipos de significado.
- Utilizar estrategias de compensación en las actividades de producción oral.
- Relacionar las distintas estructuras gramaticales y el vocabulario a su función comunicativa en tareas de producción.

III. LENGUA ESCRITA

1. Fundamentación

En este espacio se propone el aprendizaje de la lengua escrita, tanto en el proceso de comprensión como en el de producción. Se propicia el desarrollo de la comprensión como impulsora del desarrollo lingüístico y comunicativo. La lengua escrita es una ruta de acceso a saberes formalizados, a otras concepciones de mundo, de la cultura y de la sociedad, así como a la resolución de tareas. El acceso y análisis del lenguaje escrito contribuye al desarrollo de operaciones intelectuales tales como la formación y activación de esquemas cognitivos, elaboración de inferencias, jerarquización de la información e integración conceptual. Para dicha concreción, el lector y el escritor necesitan conocer los códigos propios del lenguaje escrito, los patrones de la organización de la información ya que en la lengua escrita los múltiples recursos de apoyo a la comprensión son diferentes a los utilizados en la lengua oral.

2. Consideraciones Metodológicas

El texto escrito constituye una herramienta con la cual cada lector y escritor interactúa según el sentido y la intencionalidad que le adjudique al mismo. El discurso escrito no es una representación del discurso oral. Cada uno de ellos cumple sus propósitos comunicativos y se manifiesta de manera diferente en sus contextos de uso según el grado de formalidad requerida y con la dinámica propia de cada tipo de discurso. Debido a que la lengua escrita no implica el procesamiento en tiempo real de la lengua oral es preciso desarrollar la capacidad de reflexión funcional sobre los recursos lingüísticos y comunicativos ya desarrollados con el fin de optimizarlos e incorporar los nuevos al uso activo tanto sea para su uso receptivo como productivo. Se busca que los/as alumnos/as logren un uso comunicativo razonablemente fluido y eficaz pero con posibilidades de autocorrección. Sin embargo, es preciso puntualizar que la reflexión y la sistematización no deben ser fines en sí mismos ya que el fin es el desarrollo de la competencia comunicativa. Se debe posibilitar la reflexión y sistematización de los aspectos macro-lingüísticos del uso de la lengua, los aspectos micro-lingüísticos, los exponentes y el análisis de los estilos de aprendizaje y las posibles formas de aprender para optimizarlas en forma integrada con la enseñanza de la lengua. Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera es frecuente encontrar una variedad de formas lingüísticas incompletas que coexisten que es preciso respetar y orientar ya que responden a la construcción por parte del alumno/a del sistema lingüístico de la lengua meta. Ésto se denomina interlengua, la cual se compone tanto de formas gramaticales como del uso no correcto de ciertos exponentes que son siempre el resultado de la aplicación de reglas por parte del/la alumno/a en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. A la vez, se debe favorecer la reflexión intercultural que consiste en desarrollar el respeto y el diálogo sustantivo con las diferentes realidades y expresiones sociales, culturales, religiosas y étnicas a partir de los textos con los que se trabaje. También en distintos momentos del trabajo áulico es deseable realizar actividades que propicien reflexión metacognitiva que favorezca el monitoreo de los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes y la toma de conciencia sobre qué saberes se están construyendo y de qué manera.

La forma de trabajo de este espacio debe tener en cuenta el enfoque propuesto anteriormente en el apartado *Consideraciones Metodológicas* del Bachiller en Lengua Extranjera Inglés. Se recomienda su análisis en profundidad para lograr alcanzar los propósitos para este espacio curricular. Del mismo modo, se propone la lectura del apartado

sobre *Estrategias de Aprendizaje* desarrollado en el Diseño Curricular de Inglés para el Ciclo Orientado.

De acuerdo con este enfoque, se espera que los/las alumnos/as logren un desempeño eficiente en todas las áreas implicadas en la decodificación y construcción de significados en textos escritos. Para favorecer el desarrollo de la comprensión y producción de los mismos se propone la enseñanza de diversos componentes que conforman el lenguaje escrito partiendo siempre de las funciones comunicativas y a partir de ellas derivar los aspectos sintácticos, morfológicos y/o discursivos que nos permiten expresarlas de manera más apropiada.

Debido a la especificidad de cada macro-habilidad dentro de Lengua Escrita, se considera necesario establecer propósitos específicos para cada una de ellas.

2.1 La lectura

El desarrollo de la comprensión lectora en cualquier lengua involucra la puesta en marcha de una serie de estrategias cognitivas, comunicativas y lingüísticas que son perfectamente transferibles de una lengua a otra. Leer, entonces, en cualquier lengua, implica hacer un aporte enriquecedor a las otras.

El proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto-comprensión en la lengua extranjera tendrá como objetivos el aprendizaje de contenidos disciplinares y el desarrollo de la lectura crítica y la autonomía. Se realizará una práctica intensa en la lectura de textos no graduados de diferente complejidad y extensión, pertenecientes a diferentes discursos sociales fomentando el desarrollo de la lectura como habilidad comunicativa. El texto deberá ser enfocado como un objeto susceptible de análisis. La lectura analítica de un texto implica el desarrollo del repertorio léxico, la capacidad de analizar los mecanismos de construcción de los discursos y de relacionar el texto con su contexto de recepción y de producción. Se esperará que los/as alumnos/as progresivamente reconozcan aquellas estrategias que les permitan deducir los diferentes tipos de significado que el texto aporta y/o sugiere y aquellas que les permitan organizar correctamente el texto a producir.

Se deberá exponer a los/as alumnos/as a diferentes tipos textuales y se incluirá también el estudio y análisis de textos literarios (cuentos, novelas, piezas de teatro) siempre relacionando la literatura con el contexto socio-cultural, económico y político de producción. La lectura de textos literarios es muy importante ya que expone a los/as alumnos/as a una gran variedad de posibilidades discursivas y facilita el conocimiento de otros pueblos, su historia, sus costumbres, sus valores, permitiendo desarrollar la curiosidad por la diversidad y un mejor entendimiento y respeto por otras culturas.

2.1.1 Propósitos específicos

A los propósitos generales del Bachiller en Lengua Extranjera Inglés se suman los siguientes:

- Elaborar hipótesis del contenido de un texto a partir de inferir características salientes y específicas del formato de diferentes tipos textuales para facilitar la extracción de ideas principales y contenidos específicos.

- Identificar marcas paratextuales (imágenes que acompañan al texto, tipografía, diseño) presentes en textos explicativos, descriptivos y narrativos para un primer acercamiento global al tipo de significado e información que aportan.

-Relacionar el contenido del texto con los conocimientos previos y de otros espacios curriculares para favorecer la comprensión y reconocer significados más sutiles y/o específicos.

-Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (recetas, folletos, cuadros y tablas, diagramas, instrucciones de uso, descripción de procedimientos, resúmenes de trabajos científicos, artículos de revistas científicas y de divulgación, etc.).

-Buscar información en materiales de referencia como diccionarios monolingües, enciclopedias, Internet, etc., a fin de utilizarlos como soporte en la comprensión según el tipo de información que se necesite clarificar.

-Reconocer y utilizar aquellas pistas lingüísticas y discursivas que permitan obtener mayor especificidad en la información recabada en la primera aproximación al significado del texto.

-Comparar similitudes y diferencias lingüísticas, lexicales y culturales entre la lengua materna y extranjera como medio para resolver dificultades en la comprensión.

-Reconocer, analizar y evaluar diferentes tipos textuales de acuerdo a los siguientes ejes: fuente, función discursiva, registro, posible lector, etc. para inferir el propósito discursivo, las ideas subyacentes, entre otros, y realizar una lectura más crítica.

-Interpretar textos escritos de estructura compleja a partir de la realización de consignas secuenciadas a fin de lograr una lectura más profunda.

-Desarrollar la comprensión y análisis crítico de una amplia gama de textos escritos auténticos vinculados con la realidad personal, social y de los distintos espacios curriculares a través del uso de estrategias y recursos de comprensión que permitan el reconocimiento de sus finalidades, usos y contextos pertinentes.

-Inferir diferentes tipos de información a partir del uso de diferentes estrategias que permitan la extracción de información específica y significados más sutiles como por ejemplo ideología del escritor.

-Analizar similitudes y diferencias entre variedades de la lengua extranjera que puedan actuar como barreras en la comprensión de textos escritos para así facilitar la extracción de significados.

2.2 La escritura

Al igual que en el Habla su enseñanza puede orientarse como destreza lingüística y como habilidad comunicativa. La escritura como habilidad comunicativa es un proceso, constructivo e interactivo que implica la lectura y se alimenta de ella, así como de la escucha y el habla. En este espacio curricular los procesos de enseñanza y aprendizaje deben estar dirigidos hacia la fluidez instrumental, que es la que permite al alumno/a concretar su propósito comunicativo. El desarrollo de la escritura debe alentar la expresión personal, atendiendo no sólo al producto final sino también al proceso de construcción del mismo. Ésto implica que el acto de escribir consiste en un conjunto de procesos recursivos de ida y vuelta que son posibles por el carácter diferido y controlado propio de esta forma de comunicación. Es de vital importancia el desarrollo de estrategias que faciliten la composición, como la generación de ideas, planificación de la estructura del texto, elaboración de borradores, edición y corrección, hasta lograr coherencia, cohesión, adecuación de forma, organización, estilo, léxico y precisión gramatical. Es preciso desarrollar la capacidad de reflexión funcional sobre los recursos lingüísticos y comunicativos ya desarrollados con el fin de optimizarlos, e incorporar los nuevos al uso

activo, que muchas veces permanecen en el modo receptivo. Con tal fin, deberán proveerse espacios de escritura que den lugar tanto a la producción de carácter sistemático-formalizado como la producción de carácter creativo, en situaciones comunicativas concretas producto de la interacción con el docente y entre pares que permitan evaluar la relación texto-contexto (participación en blogs, envío de emails, notas, etc). La reflexión y sistematización comprenderá los aspectos macro-lingüísticos del uso de la lengua, los aspectos micro-lingüísticos, es decir, los exponentes, y el análisis de las posibles formas de aprender y de los diferentes estilos cognitivos. Se sistematizará la escritura de textos tanto informativos como argumentativos.

2.2.1 Propósitos específicos

A los propósitos generales del Bachiller en Lengua Extranjera se suman los siguientes:

- Redactar textos escritos según los cuatro componentes de la competencia comunicativa (atender a la coherencia, la cohesión, el registro, al correcto uso de las estructuras, el vocabulario y la puntuación) en forma autónoma.

- Expresar y fundamentar opiniones, refutar y contra-argumentar, formular hipótesis con el fin de adecuar el discurso a un propósito determinado, a la audiencia y al contexto de situación.

- Analizar el ordenamiento de la información de diferentes tipos textuales y organizar la producción de acuerdo con el formato textual haciendo uso de conectores discursivos y elementos de cohesión.

- Organizar y elaborar textos con complejidad creciente y planificar sus partes de acuerdo al formato específico (elaborar gráficos, expresar argumentos, resumir textos descriptivos y explicativos, dar instrucciones, defender argumentos, expresar opiniones, explicar procesos, narrar eventos, escribir emails, cartas formales e informales, invitaciones).

- Monitorear la propia producción a fin de que sea apropiada al propósito comunicativo respecto del registro, formato textual y función discursiva.

- Organizar ideas en párrafos con coherencia y cohesión haciendo uso de marcadores cohesivos, expresiones referenciales y vocabulario y estructuras apropiados al tipo textual para lograr mayor precisión en la expresión de significados, ideas e intenciones.

- Manejar las convenciones ortográficas y de puntuación para organizar y presentar un texto con coherencia y de acuerdo al contexto de situación.

- Adoptar una variedad dialectal estándar de la lengua extranjera de inteligibilidad internacional para poder comunicarse eficazmente en diferentes contextos.

3. Organización de Contenidos

3.1. Ejes

a) Eje Organizador

El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo (aspectos socio-cultural, afectivo, cognitivo y lingüístico).

b) Sub- eje organizador

El objetivo de inteligibilidad internacional implica desarrollar en los/las alumnos/as la habilidad de comunicarse utilizando la lengua extranjera equilibrando la comprensión con la producción. Para esto es necesario el desarrollo de la competencia comunicativa. La Lengua Escrita se desarrolla a través de sus dos macro-habilidades lingüísticas la Lectura y la Escritura.

1) Desarrollo de la Lengua Escrita:

- La lectura como macro-habilidad para la comprensión y análisis de textos escritos auténticos.
- La escritura como macro-habilidad para la producción de textos escritos.

2) Reflexión sobre la lengua extranjera inglés:

- Desarrollo de la reflexión metalingüística para la identificación de particularidades de la lengua extranjera.
- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva para la identificación de qué y cómo se está aprendiendo. Desarrollo de estrategias de aprendizaje directas e indirectas

c) Ejes transversales

Proponemos los siguientes ejes transversales que cruzarán los antes mencionados:

- Desarrollo de las cuatro competencias que constituyen la competencia comunicativa (la gramatical, la socio-lingüística, la discursiva y la estratégica)
- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva para la identificación de qué y cómo se está aprendiendo. Desarrollo de estrategias de aprendizaje directas e indirectas
- Desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

3.2. Saberes

En este espacio diversos saberes se asemejan a los planteados para el Espacio Inglés (con propósitos específicos). La diferencia entre ambos esta dada por el nivel de complejidad, producción e integración que se espera los/las alumnos/as realicen en cada uno de estos espacios. Mientras que el desarrollo de la lengua escrita en el espacio mencionado responde a necesidades comunicativas más simples, sobretodo en la producción, en este espacio se espera que los/as alumnos/as construyan saberes más complejos y realicen un análisis de la lengua más profundo en cada uno de sus componentes. Respecto de la comprensión vale recordar que los/as alumnos/as utilizan los saberes construidos con el fin de facilitar la comprensión de textos auténticos, es decir, que los mismos contribuyen a la reflexión metalingüística y metacognitiva del lenguaje que los/as alumnos/as necesitan realizar y no forman parte de sus habilidades productivas en el lenguaje, hecho que sí se espera para este espacio.

-Respetar la propia cultura y manifestaciones culturales de otros países para afianzar su identidad como sujeto en el mundo.

-Utilizar la reflexión sobre el lenguaje y diferentes estrategias como medio para facilitar su aprendizaje y desarrollar la autonomía.

-Analizar similitudes y diferencias lingüísticas (sintaxis, morfología, semántica y pragmática) entre la lengua extranjera y la materna como medio para resolver dificultades comunicativas.

-Superar las dificultades propias del aprendizaje de una lengua extranjera a fin de desarrollar confianza en las capacidades propias.

-Utilizar la lengua extranjera como medio para construir nuevos saberes que contribuyan tanto a los otros espacios curriculares dentro de la Orientación como al trabajo disciplinar en Inglés y como herramienta de comunicación en ámbitos formales e informales.

-Realizar actividades que impliquen el trabajo con docentes y pares para valorar diferentes modos de trabajo y seleccionar aquellos que resulten más adecuados dependiendo de la tarea.

La lectura:

- Desarrollar y utilizar estrategias macro-textuales y micro-textuales para la resolución de actividades que involucren la obtención de información y el razonamiento y la inferencia como la resolución de dificultades previo, durante y posterior a la lectura para la comprensión de textos escritos auténticos.

- Reconocer diferentes tipos de textos escritos y adecuar la modalidad de lectura al propósito y al tipo de texto.

- Identificar los elementos del contexto de situación y reconocer la manera en que estos modifican y condicionan la interpretación del texto (participantes, edades, roles, vínculos, lugares, propósitos, etc.).

- Identificar ideas principales e información específica en textos auténticos y de complejidad creciente sobre distintos temas (de interés general o vinculados con los otros espacios curriculares) para facilitar la extracción de información relevante.

- Reconocer el tipo de información que los diferentes componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) aportan a la construcción de significados del texto y diferenciar el tipo de información o significado que cada uno de ellos permite inferir.

La escritura:

- Redactar distintos tipos de texto tanto de carácter sistemático-formalizado como de carácter inmediato atendiendo al contexto de situación (mensajes de correo electrónico, cartas, descripciones, narraciones, blogs, chats, redes sociales), aplicando estrategias de escritura y edición.

- Reconocer el valor funcional y comunicativo de ciertas formulas sociales en diferentes tipos textuales y adecuar su uso al contexto de situación.

- Aplicar nociones de coherencia y cohesión para la correcta organización de ideas e información en diferentes tipos textuales: explicativos, descriptivos, narrativos y argumentativos y lograr resolver exitosamente una tarea comunicativa.

- Relacionar las estructuras gramaticales (tanto tiempos verbales como expresiones para invitar, sugerir, ordenar, conectar o contrastar ideas, dar opinión, etc.) a su función y adecuarlas al registro correspondiente.

- Utilizar distintas estrategias para resolver dificultades durante el proceso de escritura: lluvia de ideas, redes, borradores, consultas, diccionarios, reformulación, parafraseo, auto-corregirse, etc.

3.3. *Tabla de contenidos*

			- Desarrollo de la pensamiento competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del crítico y creador
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Desarrollo de la Lengua Escrita	Lectura	-Identificar marcas para-textuales (imágenes que acompañan al texto, tipografía, diseño) presentes en textos explicativos, descriptivos y narrativos para un primer acercamiento global al tipo de significado e información que aportan -Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito - Identificar el cambio o la introducción de diferentes interlocutores al discurso -Analizar el uso de marcadores tipográficos y la elección de ítems léxicos particulares, etc. como indicadores de propósitos comunicativos particulares - Identificar marcadores cohesivos, inferir y analizar su contribución en la secuenciación y organización de la información en diferentes tipos textuales -Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (recetas, folletos, cuadros y tablas, diagramas, instrucciones de uso, descripción de procedimientos, resúmenes de trabajos científicos, ensayos, cuentos, artículos de revistas científicas y de divulgación, etc.) - Reconocer las características principales y el formato particular de textos descriptivos, informativos, explicativos, narrativos y argumentativos - Extraer la información relevante a partir de material no verbal presente en ciertos tipos discursivos (diagramas, ilustraciones, etc.) - Leer índices, resúmenes científicos, tablas, prefacios, etc., y reconocer la manera de abordar cada texto -Inferir la idea principal a partir de los significados obtenidos del análisis del para-texto y/o el título -Inferir el significado de vocabulario a partir del contexto en el que aparece teniendo en cuenta la polisemia que un término puede presentar		

		-Reconocer el valor funcional que un texto presenta a la hora de construir nuevos saberes, obtener información y/o aprender de otras culturas - Reconocer el aporte que diferentes marcadores cohesivos otorgan tanto a la interpretación del texto como a su organización textual -Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y marcas morfológicas -Buscar información en materiales de referencia como diccionarios, enciclopedias, Internet, etc. -Identificar la oración tópico, las ideas soporte y/o ejemplos dados en las distintas partes del texto -Comprender la organización sintáctica de estructuras complejas como frases nominales complejas, compuestos, subordinación, participios y frases preposicionales, coordinación entre otras -Reconocer y utilizar aquellas pistas lingüísticas (auxiliares, modales, condicionales, tiempos y formas verbales, etc.) y discursivas (conectores que expresen diferentes relaciones semánticas: secuenciación de eventos, contraste, opinión del autor, etc.) que permitan obtener mayor especificidad en la información recabada en la primera aproximación al significado del texto -Asociar diferentes pistas morfológicas (un-; mis-; dis-; -er; under-, etc.) y sus significados intrínsecos -Lograr reconocer el referente de diferentes expresiones deícticas, sustituciones por términos sinónimos, hipónimos, hiperónimos, “<i>superordinates</i>” y antónimos y/o expresiones elípticas (omisión de ciertos constituyentes) -Extraer el significado específico que diferentes tipos de discurso (directo e indirecto), uso de adjetivos, signos ortográficos aportan a la construcción de significado y establecer la intencionalidad del uso de los mismos por parte del autor del texto

		-Comprender las funciones discursivas de marcadores cohesivos como los de secuenciación (<i>first(ly), second(ly), then, next, finally, afterwards, after that, later, etc.</i>), contraste (<i>however, but, since, for, yet, nevertheless, nonetheless, etc.</i>), razón-resultado (<i>if, when, unless, whether</i>), ejemplificación (<i>like, such as, for instance/example, etc.</i>), elección (<i>either...or..., neither...nor...</i>), y asociarlos al contexto comunicativo (formal- informal) en el que resultan apropiados - Reconocer el valor funcional de un texto y evaluar sus aportes con respecto a otros textos que aborden la misma temática - Localizar e interpretar información retórica e ironía presentes en el texto - Reconocer y evaluar las presuposiciones que subyacen al texto e identificar aquellas pistas lingüísticas, ortográficas y/o discursivas que las permiten inferir - Reconocer y analizar frases idiomáticas y/o coloquiales relacionadas con el tema central del texto que puedan impedir la comprensión -Comparar similitudes y diferencias lingüísticas, lexicales y culturales entre la lengua materna y extranjera como medio para resolver dificultades en la comprensión

		- Desarrollo de la pensamiento competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del crítico y creador
El Inglés en el currículum como lengua extranjera de inteligibilidad internacional y por su valor instrumental y formativo	Reflexión sobre la lengua extranjera	Reflexión sobre la contribución del uso y la forma de la lengua extranjera a la construcción de significado respecto de: -cognados verdaderos y falsos -expresiones deícticas (temporales, locativas, cuantificativas y pronombres y determinantes), referencia anafórica y catafórica. -cambios en la estructura oracional: voz pasiva en tiempos verbales simples (presente, pasado, futuro, presente y pasado perfecto) -discurso directo e indirecto en oraciones declarativas e interrogativas, diferentes verbos ilocutivos y sus tiempos verbales -pistas morfológicas léxicas derivativas (<i>-ly, --al, -ful, -less, -ness, etc.</i>), flexivas (<i>-ed, -ess,-s , etc.</i>) y composición (<i>noun+noun, adjective+noun, noun+verb, verb+noun</i>) -la frase nominal (complementos y modificadores) -la estructura de la oración y sus relaciones cohesivas: ejemplificación, hiperonimia, hiponimia, sinonimia, antonimia, secuenciación, contraste, adición, elección y razón-resultado		

	-cláusulas relativas restrictivas y no restrictivas -estructuras condicionales del tipo cero, uno, dos y tres -cláusulas subordinadas modificadores de toda la oración - nociones y restricciones semánticas del tiempo presente, presente en proceso, presente perfecto, futuro, pasado y pasado perfecto -expresiones que indiquen obligación, probabilidad, intención, pedidos, consejo, comparación - la estructura de la oración y sus relaciones cohesivas: ejemplificación, hiperonímia, hiponímia, sinonímia, antonímia, secuenciación, contraste, adición, elección, razón-resultado, causa-efecto, concesión-contraspetación -asociación de vocabulario de un determinado campo semántico al significado global de un texto -diferencias y similitudes lingüísticas y culturales entre la lengua extranjera y la materna de los puntos mencionados - el análisis de los propios errores o errores ajenos -análisis meta-cognitivo y cognitivo sobre las formas de aprendizaje generales y las específicas de la lengua extranjera para cada uno de los aspectos mencionados (ver clasificación de estrategias en apartado <i>Estrategias de Aprendizaje</i>).

			- Desarrollo de la competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento Crítico y creador
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Desarrollo de la Lengua Escrita	Escritura	-Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación y al tipo textual -Organizar y elaborar textos de diferente complejidad y planificar sus partes de acuerdo al destinatario formato específico (elaborar gráficos, expresar y defender argumentos, resumir textos descriptivos y explicativos, dar instrucciones, expresar opiniones, explicar procesos, narrar eventos, escribir emails, cartas formales e informales, invitaciones) -Organizar ideas en párrafos con coherencia y cohesión haciendo uso de marcadores cohesivos, expresiones referenciales y vocabulario y estructuras apropiados al tipo textual (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Hacer uso de diferentes verbos modales y tipos de discurso (directo e indirecto) en la producción de textos (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) - Reconocer la manera en que diferentes relaciones referenciales aportan mayor claridad a la producción del texto - Utilizar expresiones idiomáticas e islas de anclaje (<i>clusters and chunks</i>) para aportar precisión y autenticidad a la producción de textos -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados correspondientes a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Adecuar la producción escrita estructural y discursivamente al registro correspondiente, contexto y posible lector -Lograr precisión en el uso de vocabulario apropiado al área temática del texto, reconocer términos específicos asociados a la misma y establecer relaciones de hiperonimia, hiponimia sinonimia, “<i>superordinate</i>” -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación y al tipo textual - Utilizar signos ortográficos y modificaciones nominales más complejas (pre-modificación nominal: combinación nombre + nombre o adjetivo + nombre o subordinadas relativas - Seleccionar el tono con el que se desean expresar los significados y reconocer los estructuras, elementos discursivos y/o ortográficos que contribuyen a hacerlo - Lograr producciones que respondan al formato textual y contexto de situación en todos sus componentes (lingüísticos, discursivos, léxico, etc) - Realizar diferentes tipos de textos (verbales y no verbales) y respetar las convenciones en los mismos, no sólo con respecto a la organización y presentación de la información sino a las convenciones particulares de cada tipo textual, la tipografía, manera de enumerar, espaciado, uso o no de sangría, etc.		

3.4. Lineamientos de Acreditación

- Demostrar valoración y respeto por la lengua materna y la propia cultura como así también por el idioma extranjero inglés, otras lenguas y culturas.
- Respetar los diferentes estilos cognitivos, procesos de aprendizaje y por las dificultades y los logros de sus compañeros.
- Realizar un análisis crítico y comparativo entre la lengua materna y la lengua extranjera y establecer las diferencias y similitudes que les resulten relevantes al momento de resolver diversas tareas comunicativas.
- Resolver diferentes tareas comunicativas en forma autónoma aplicando distintas estrategias de aprendizaje.
- Establecer asociaciones entre los saberes construidos en otros espacios curriculares de la Orientación y los de la lengua extranjera (no sólo lingüísticos sino también estratégicos y sobre conocimiento en general) en situaciones comunicativas.

La Lectura

- Comprender distintos tipos de textos escritos auténticos de complejidad creciente relacionados con la Orientación y temas de interés y extraer las ideas principales y secundarias aplicando diferentes estrategias.
- Inferir el significado de palabras y expresiones a partir del contexto escrito y transferir y/o adaptar el significado de aquellas ya conocidas a nuevos contextos.
- Buscar, procesar y utilizar información de Internet.

La Escritura

- Interactuar con su docente y compañeros/as apropiadamente utilizando las fórmulas sociales y el vocabulario adecuado en caso de comunicación escrita por ejemplo, a través de mails, en un blog, etc.
- Producir textos escritos complejos según los cuatro componentes de la competencia comunicativa (coherencia, la cohesión, el registro, al correcto uso de las estructuras, el vocabulario, etc.).
- Participar e interactuar en situaciones relacionadas con distintos temas y poder expresar diferentes funciones comunicativas como pedir información, sugerir, invitar, disculparse, agradecer, utilizando formulas adecuadas al contexto de situación (blogs, chats, mails, cartas formales, etc.) evidenciando el conocimiento de los cuatro componentes de la competencia comunicativa.
- Utilizar los diferentes componentes del lenguaje (sintaxis, morfología, semántica y pragmática), obtener y transmitir diferentes tipos de significado.
- Utilizar estrategias de compensación (paráfrasis, circunlocución, aproximación, préstamos) en las actividades de producción escrita de carácter más inmediato como el chat o el blog.
- Relacionar las distintas estructuras gramaticales y el vocabulario a su función comunicativa tanto en tareas de producción como de comprensión.
- Desarrollar estrategias que les permitan a los/as alumnos/as realizar textos escritos, tomar notas y sintetizar información en situaciones como una conferencia, clase o presentación, video, etc.
- Realizar autocorrecciones y monitorear su propio proceso de aprendizaje.

IV. INGLÉS EN LA SOCIEDAD

1. Fundamentación

La globalización ha causado que el mundo esté estrechamente interconectado como nunca antes. Las nuevas tecnologías facilitan el intercambio de información y conocimiento. Esto permite además la integración del mundo en todos sus planos y genera cambios en todas las esferas en la sociedad. De esta manera, el mundo se convierte cada día más en una comunidad internacional producto de las nuevas formas de intercambio y comunicación. Resulta evidente que esto repercute en el lenguaje y las formas de comunicación y por ende en la forma en que se enseña y se aprende un idioma extranjero. Así es de vital importancia revisar la manera en que se enseña y aquello que se enseña para contribuir a la inserción de los/as alumnos/as como sujetos en el mundo. En un mundo globalizado, enseñar de manera integrada tiene como objetivo principal equipar a los/as alumnos/as con los conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para desenvolverse en este nuevo modelo de sociedad. Por esto, a diferencia de los espacios curriculares Lengua Oral y Lengua Escrita, en los cuales se trabaja la especificidad de cada macro-habilidad, en este espacio el idioma se convierte en la herramienta que le permitirá a los/as alumnos/as aprender saberes de otros espacios, sintetizar los ya construidos y reflexionar acerca de los diferentes aspectos que presenta una problemática particular. Los/as alumnos/as no sólo necesitan apropiarse de los saberes particulares del idioma sino que necesitan además aprender a recolectar información, sintetizarla, evaluarla y organizar ideas propias, propiciando el pensamiento crítico que les permita familiarizarse con prácticas tales como argumentación, convenciones retóricas de una disciplina particular o contexto de situación, debates, realización de comparaciones, evaluación de información y contenido necesarios para su desenvolvimiento futuro en el mundo adulto tanto en el ámbito laboral como de estudios superiores.

2. Consideraciones Metodológicas

El trabajo dentro de este espacio será a través de proyectos o unidades temáticas. Se partirá de problemáticas que los/as alumnos/as deberán analizar en cuanto a sus intereses y/o relevancia a nivel social y cultural (carta a Greenpeace, carta a la NASA, carta al lector, videos, publicidades, blogs, programas de radio, páginas web, folletos, debates, trabajo comunitario, etc.). Este tipo de trabajo, como se explicitó en la fundamentación, no sólo los prepara para su futura inserción en cualquier ámbito de la sociedad sino que además resulta beneficioso para ellos/ellas ya que permite tener en cuenta factores internos como la motivación, ansiedad e integra las diferentes inteligencias y estilos de aprendizaje. Así, este tipo de trabajo con el idioma requiere una entrega más comprometida y un rol más activo por parte de los/las alumnos/as respecto de su contribución personal al propio aprendizaje, su capacidad de comunicación, de razonamiento, de creación, etc., que en el desarrollo de destrezas puramente lingüísticas. Como se puede apreciar, el enfoque principal es el contenido y no la estructura lingüística.

En este espacio el aprendizaje se centra en el contenido a partir del cual se propicia el aprendizaje de la lengua extranjera junto con la posibilidad de ampliar sus conocimientos en otros espacios curriculares. El docente deberá considerar las habilidades lingüísticas y cognitivas y saberes de otros espacios curriculares necesarios para analizar la temática seleccionada teniendo en cuenta siempre las posibilidades reales de resolución de la tarea asignada y la relevancia que su desarrollo y concreción posean en el ámbito local y la significatividad a nivel personal de los/las alumnos/as. Todo esto es fundamental a la hora de seleccionar la complejidad y pertinencia de los materiales auténticos que se van a escoger.

A fin de ampliar la forma de trabajo que este espacio requiere se solicita la lectura y el análisis del apartado *Consideraciones Metodológicas* del Bachiller.

2.1. Propósitos específicos

A los propósitos generales del Bachiller se le suman los listados a continuación:

- Propiciar el uso del lenguaje en prácticas sociales reales que tengan como objetivo la resolución de un problema a través de tareas comunicativas apropiadas a diferentes contextos (social, económico, laboral, político, científico, turístico, ecológico, de estudios superiores, becas de trabajo y estudio, etc.)
- Resignificar los saberes construidos desde el Ciclo Básico en todos los espacios curriculares para lograr aplicarlos en el tratamiento y/o resolución de problemáticas en diferentes contextos.
- Integrar y sintetizar los saberes de la lengua oral y escrita con el fin de resolver situaciones problemáticas haciendo uso de las cuatro macro-habilidades lingüísticas a través de la competencia comunicativa de forma apropiada.
- Continuar con la dinámica de trabajo multidisciplinar para reconocer el valor instrumental y formativo de la lengua extranjera y construir nuevos saberes a través de la resolución de diferentes tareas.
- Seleccionar el registro y tono con el que se desean expresar los significados y reconocer las estructuras, elementos discursivos y/o ortográficos que contribuyen a hacerlo para la producción de textos orales y escritos apropiados al contexto de situación.
- Realizar diferentes tipos de textos (verbales y no verbales) orales y escritos y respetar las convenciones en los mismos, no sólo con respecto a la organización y presentación de la información sino a las convenciones particulares de cada tipo textual, la tipografía, manera de enumerar, espaciado, uso o no de sangría, etc.

3. Organización de Contenidos

3.1. Ejes

a) Eje Organizador

El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo (aspectos socio-cultural, afectivo, cognitivo y lingüístico).

b) Sub- eje organizador

Inglés en la Sociedad como espacio de integración de las cuatro macro-habilidades lingüísticas en prácticas socio-culturales reales y a partir de la resolución de diferentes tareas comunicativas en diferentes contextos de situación.

c) Ejes transversales

Proponemos los siguientes ejes transversales que cruzarán los antes mencionados:

- Desarrollo de las cuatro competencias que constituyen la competencia comunicativa (la gramatical, la socio-lingüística, la discursiva y la estratégica)
- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva para la identificación de qué y cómo se está aprendiendo. Desarrollo de estrategias de aprendizaje directas e indirectas
- Desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

3.2. Saberes

En este espacio se sintetizarán los saberes construidos en el Ciclo Básico y aquellos trabajados en los otros espacios del Bachiller. La forma particular de trabajo en este espacio requiere necesariamente de la integración de las cuatro macro-habilidades lingüísticas. Aquellas que se pongan en juego y el grado de preponderancia de una/s de ella/s por sobre las otras dependerá de las características particulares del producto final a realizar por los/as alumnos/as. Por ejemplo, en una unidad didáctica con un eje temático en particular como ser “el rol de la mujer en la sociedad actual”, una de las posibles actividades sería que los/as alumnos/as deban escribir una crítica sobre un cuento, novela corta o película con la cual se trabajó en clase. En este caso, las macro-habilidades receptivas serán las que el/la alumno/a más deba utilizar ya que tanto en el caso de una película como en el cuento o novela, tanto las estrategias desarrolladas para la lectura como para la escucha serán las que les permitan apropiarse del significado, mensaje e ideas subyacentes detrás del texto para poder concretar la escritura de la crítica respectiva. En la misma unidad didáctica, otra actividad puede requerir el uso predominante de las macro-habilidades productivas. Así, la actividad puede involucrar a los alumnos en un debate a partir, por ejemplo, de la lectura de una frase, de una carta editorial, una publicidad, una imagen, etc. aunque para cada actividad no es necesario que se empleen las cuatro macro-habilidades en igual medida, sí es preciso que dentro de cada unidad didáctica se realice un balance de todas ellas.

Como podemos observar, el trabajo a realizar en este espacio requiere que el/la docente utilice y complemente una gran variedad de recursos tanto de diferentes libros de texto, sin focalizarse exclusivamente en uno, como de materiales auténticos provenientes de Internet (videos de YouTube, artículos periodísticos, museos virtuales, bibliotecas, recursos 2.0, artículos científicos y académicos, blogs, emails, entre otros), textos de libros, revistas, folletos, publicidades, etc.

En función de lo antedicho, se proponen los siguientes saberes:

- Respetar la propia cultura y manifestaciones culturales de otros países
- Utilizar la reflexión sobre el lenguaje y diferentes estrategias como medio para facilitar el aprendizaje de la lengua y desarrollar la creciente autonomía en los/as alumnos/as
- Hacer uso de manera integrada y apropiada de los cuatro componentes de la competencia comunicativa para la resolución de las tareas propuestas
- Utilizar las cuatro macro-habilidades lingüísticas con la fluidez y precisión requerida por el contexto de situación en el que se plantea la tarea

-Integrar y relacionar aquellos saberes necesarios, de Inglés y/o de otros espacios curriculares, para la concreción de una tarea

-Utilizar la lengua extranjera como medio para construir nuevos saberes y sintetizarlos en diferentes productos

-Analizar y seleccionar la función más efectiva para expresar las ideas, opiniones, significados y propósitos en un contexto de situación determinado

-Valorar el trabajo grupal como medio facilitador del aprendizaje

-Reconocer que tipo de trabajo (individual, grupal, de a pares, con el/la docente) es más conveniente para la realización de una tarea determinada y qué pasos previos son necesarios para la concreción de la misma

3.3. Tabla de contenidos

La siguiente tabla no agota las posibilidades existentes con respecto a las funciones y temas que se pueden abordar en las unidades didácticas. Ésta debe servir como guía para tener en cuenta las funciones que se consideran básicas en este Bachiller para cuarto año. Respecto de algunos temas, su incumbencia puede ser para más de un área temática de acuerdo con el tratamiento que se realice. Es decir, un tema como “Las adicciones” puede tratarse tanto desde su incumbencia política como social. Será el/la docente quien determine qué temas son pertinentes para sus alumnos/as de acuerdo con las necesidades, intereses y el contexto socio-cultural de los/as alumnos/as. De todas maneras se recomienda planificar las unidades temáticas variando las áreas temáticas para que todos/as los/as alumnos/as se sientan motivados e incluidos respecto de sus intereses a la hora de aprender. Del mismo modo, seleccionar diferentes temas fomenta en los/as alumnos/as una visión crítica acerca de una gran variedad de temas sobre la realidad actual. En este espacio, y específicamente para cuarto año, se propone el trabajo en particular con textos orales y escritos descriptivos, explicativos y narrativos para profundizar todos los aspectos relevantes de estos tipos textuales. Si bien además de los mencionados, en los espacios de Lengua Escrita y Lengua Oral se trabaja con otros tipos textuales (argumentativos, índices, resúmenes, entre otros) y se analiza la estructura de cada uno de ellos, se considera pertinente trabajar sólo con los tipos mencionados para profundizar su producción y comprensión con la complejidad que el espacio requiere.

En la última columna se expresan las funciones que se consideran pertinentes a desarrollar en todos los temas abordados. Sin embargo, se debe recordar que es fundamental que en la planificación de las unidades didácticas se varíen las funciones a trabajar. Es preciso resaltar que la práctica de las diferentes funciones enunciadas puede llevarse a cabo mediante más de una tarea. Por ejemplo, la realización de un blog es una tarea que puede posibilitar la puesta en marcha de funciones como describir, argumentar, explicar, narrar, ejemplificar, entre otras. Es aconsejable que para la concreción de cada una de las tareas, se pongan en juego diferentes funciones, estrategias y saberes.

		- Desarrollo de la pensamiento competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del crítico y creador
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Inglés en la Sociedad	Socio-cultural	El aborto	-Entrevistar y encuestar - Interactuar en diferentes situaciones - Describir procesos, personas, lugares, eventos, etc. -Sintetizar ideas -Debatir -Diseñar y elaborar diferentes tipos de textos con diferentes registros (ejemplo: cartas, publicidades, folletos, posters, diagramas, cuadros, tablas, currículum, instructivos, biografías, cuentos cortos, etc.) -Presentar y exponer ideas, opiniones, hechos - Ordenar y secuenciar hechos e ideas -Utilizar herramientas tecnológicas (ejemplo: <i>Power Point, Windows Movie Maker, Real Player</i>, recursos 2.0, etc.) -Mantener una conversación en diferentes contextos y con diferentes propósitos -Tomar apuntes -Evaluar material y fuente de información -Solicitar aclaraciones y explicaciones para lograr mejor comprensión - Expresar opiniones, puntos de vista y diferentes ideas
			Tribus urbanas	
			Literatura y sociedad	
			La seguridad	
			Las artes y las ciencias	
			Adicciones	
			Relaciones interpersonales (el matrimonio, la familia actual, el divorcio, la natalidad, etc.)	
			Nuevas formas de comunicación	
			Tendencias musicales	
			Deportes y tiempo libre	
			Influencia de la publicidad en los consumidores	
			Celebridades y personajes de la historia	
			La vida urbana y rural	
			Profesiones y mundo del trabajo	
			Expresiones culturales locales y regionales	
			Festivales y espectáculos	
		Político-económico	Problemática social internacional	
			Comercio local, regional, nacional e internacional	
			Estilos de moda	
			Lenguaje gestual	
			El aborto	
			El rol de las fuerzas armadas	
			El funcionamiento de políticas de salud y educativas y sistemas provisionales	
			Globalización	
			La pobreza	
			Medios masivos de comunicación como transmisores de ideología	
			El consumismo	
			Políticas de defensa en el mundo. Armamento.	
			La lucha contra el narcotráfico	
			La democracia en América Latina	
			Igualdad de oportunidades educativas	
			Misiones de paz	

			El Mercosur y la Unión Europea	
			Las fuerzas armadas en el tercer milenio	
			El rol de la mujer en la política	
		Científico-tecnológico	Medicinas alternativas	
			Defensa del medio ambiente	
			Médicos sin fronteras	
			La eutanasia	
			La clonación	
			Alimentos transgénicos	
			Cirugía cosmética	
			La contaminación del cuerpo	
			Hábitos alimenticios	
			La salud (especialidades médicas, enfermedades, medicamentos, etc.)	

3.4. Lineamientos de acreditación

- Demostrar valoración y respeto por la lengua materna y la propia cultura como así también por el idioma extranjero inglés, otras lenguas y culturas.
- Demostrar respeto por los diferentes estilos cognitivos, procesos de aprendizaje y por las dificultades y los logros de sus compañeros.
- Resolver diferentes tareas comunicativas en forma autónoma aplicando distintas estrategias de aprendizaje.
- Establecer asociaciones entre los saberes construidos en otros espacios curriculares de la Orientación y los de la lengua extranjera (no sólo lingüísticos sino también estratégicos y sobre conocimiento en general).
- Comprender distintos tipos de textos orales y escritos auténticos de complejidad creciente de temas de interés y extraer las ideas principales y secundarias aplicando diferentes estrategias y utilizarlos en la resolución de una tarea.
- Buscar y evaluar información de diferentes fuentes y utilizarlas en la resolución de una tarea.
- Interactuar con su docente y compañeros/as apropiadamente utilizando las fórmulas sociales y el vocabulario adecuado en caso de comunicación escrita por ejemplo, a través de mails, en un blog, etc.
- Producir textos orales y escritos complejos según los cuatro componentes de la competencia comunicativa (coherencia, la cohesión, el registro, al correcto uso de las estructuras, el vocabulario, la pronunciación, la entonación, etc.) atendiendo al propósito particular de la tarea.
- Participar e interactuar en situaciones relacionadas con distintos temas y poder expresar diferentes funciones comunicativas como pedir información, sugerir, invitar, disculparse, agradecer, utilizando formulas adecuadas al contexto de situación (blogs, chats, mails, cartas formales, etc.) evidenciando el conocimiento de los cuatro componentes de la competencia comunicativa.
- Utilizar los diferentes componentes del lenguaje (sintaxis, morfología, semántica y pragmática) con el grado de fluidez y precisión que el contexto requiera.
- Utilizar estrategias de compensación (paráfrasis, circunlocución, aproximación, préstamos) tanto en actividades de producción escrita de carácter más inmediato como el chat o el blog como en interacciones orales.

- Desarrollar estrategias que les permitan a los/as alumnos/as realizar textos escritos, tomar notas y sintetizar información en situaciones como una conferencia, clase o presentación, video, etc.
- Realizar autocorrecciones, monitorear su propio proceso de aprendizaje y lograr un mayor grado de autonomía.
- Reconocer y utilizar patrones de pronunciación y entonación sencillos del inglés de inteligibilidad internacional y expresar diferentes significados e intenciones.

QUINTO AÑO

La Orientación cuenta con una carga horaria de 16 horas cátedra en este año distribuidos en los siguientes espacios curriculares:

- I. Inglés (con propósitos específicos): 3hs cátedra**
- II. Inglés en la Sociedad: 4hs cátedra**
- III. Proyecto de Investigación e Inserción Comunitaria: 6hs cátedra**
- IV. Taller de alumnos: 3hs cátedra**

A continuación se desarrollará cada espacio curricular.

I. INGLÉS (con propósitos específicos- ESP)

1. Fundamentación

Este espacio curricular se encuentra desarrollado de manera más detallada en el Diseño de Inglés para el Ciclo Orientado. Se solicita su lectura en profundidad.

II. INGLÉS EN LA SOCIEDAD

1. Fundamentación

En quinto año este espacio curricular se constituye como el espacio de síntesis que permite continuar reforzando las cuatro-macro habilidades de manera integrada atendiendo a los componentes de la competencia comunicativa del idioma. En el mismo, el idioma se convierte en la herramienta que les permite a los/as alumnos/as profundizar y complejizar los saberes específicos de la disciplina Inglés contruidos desde el Ciclo Básico y en cuarto año para expresar una gama más amplia de significados. A la vez, esto contribuye a responder a las posibles necesidades lingüísticas que surjan en el espacio de Proyectos de Investigación e Inserción Comunitaria. Este tipo de trabajo hace posible que el/la alumno/a amplíe y sistematice su conocimiento del mundo respecto de diferentes temas de incumbencia local, regional e internacional para su efectiva inserción como sujeto en el mundo y análisis de la realidad de manera crítica.

Se solicita la lectura en profundidad de la fundamentación del mismo espacio curricular en cuarto año.

2. Consideraciones Metodológicas

En quinto año, este espacio continúa con la misma metodología planteada para el año anterior en “Inglés en la Sociedad”. Además de lo mencionado en las *Consideraciones Metodológicas* de dicho espacio para cuarto año. Respecto de los tipos de texto a trabajar durante este año además de continuar con el trabajo de textos descriptivos, narrativos y explicativos, se suma el análisis y producción de textos argumentativos.

A fin de ampliar la forma de trabajo que este espacio requiere se solicita la lectura y el análisis del apartado *Consideraciones Metodológicas* del Bachiller y de Inglés en la Sociedad correspondiente a cuarto año.

2.1. Propósitos específicos

En quinto año los propósitos para este espacio son los mismos que los propuestos para cuarto año. Sin embargo, la diferencia estará en el nivel de complejidad requerida para cumplir con dichos propósitos en las diferentes tareas planteadas. Se debe requerir mayor precisión y fluidez en las tareas de comprensión y producción que los/as alumnos/as realicen. Se debe recordar que se agrega además el trabajo con otros tipos textuales como los argumentativos (ensayos, carta de lectores, crítica, debate, defensa de una postura dentro de un tema, etc) cuyo trabajo debe alcanzar los propósitos planteados. En función de lo antedicho, se agregan los siguientes propósitos específicos:

- Continuar con el trabajo de *Inglés en la Sociedad* de cuarto año, complejizando las producciones y adaptándolas a las necesidades comunicativas de los otros espacios de la Orientación
- Reforzar los componentes de la competencia comunicativa en sus cuatro macro-habilidades, sin incluir nuevos contenidos
- Reforzar y complejizar el análisis y producción de la lengua
- Permitir que el alumno amplíe, sistematice y analice su conocimiento del mundo resignificando los saberes construidos

3. Organización de Contenidos

3.1. Ejes

a) Eje Organizador

El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo (aspectos socio-cultural, afectivo, cognitivo y lingüístico).

b) Sub- eje organizador

Inglés en la Sociedad como espacio de integración de las cuatro macro-habilidades lingüísticas en prácticas socio-culturales reales y a partir de la resolución de diferentes tareas comunicativas en diferentes contextos de situación.

c) Ejes transversales

Proponemos los siguientes ejes transversales que cruzarán los antes mencionados:

- Desarrollo de las cuatro competencias que constituyen la competencia comunicativa (la gramatical, la socio-lingüística, la discursiva y la estratégica)
- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva para la identificación de qué y cómo se está aprendiendo. Desarrollo de estrategias de aprendizaje directas e indirectas
- Desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

3.2. Saberes

En este espacio se sintetizarán los saberes construidos en el Ciclo Básico y aquellos trabajados en los otros espacios del Bachiller en el año anterior. Como se mencionó anteriormente, la forma particular de trabajo en este espacio requiere necesariamente de la integración de las cuatro macro-habilidades lingüísticas. Se vuelve a resaltar que es fundamental que durante la resolución de las diferentes tareas se debe balancear el trabajo con las cuatro macro-habilidades lingüísticas aunque en ciertos momentos unas predominen por sobre otras. Del mismo modo, las diferentes tareas deben involucrar la puesta en marcha de diferentes estrategias y estilos cognitivos para su resolución.

Debido a que el trabajo en quinto año requiere mayor precisión y fluidez en las producciones de los/as alumnos/as, se deberá hacer especial énfasis en todos los aspectos de la competencia comunicativa que permitan lograr dicha precisión y fluidez en los diferentes productos. Por ejemplo, si los/as alumnos/as deben realizar una carta editorial, no solo se atenderán los aspectos discursivos y gramaticales necesarios para su resolución sino que también se hará especial énfasis en los aspectos del idioma que permiten expresar significados más sutiles (uso de modales, tiempos y formas verbales variadas, discurso directo e indirecto, oraciones condicionales, relaciones semánticas, entonación, vocabulario, etc) e ideas más complejas.

En función de lo antedicho, se solicita leer y analizar los saberes y las tablas de contenido de los espacios Lengua Oral y Lengua Escrita.

3.3. Tabla de contenidos

En consonancia con lo que se mencionó en el apartado de *Saberes* para este año, no hay una tabla de contenidos que permita realizar una secuenciación entre los saberes de este espacio para ambos años. Sin embargo, a todas las funciones planteadas en la tabla de este espacio para cuarto año, se le deben agregar aquellas específicas a desarrollar para el trabajo de análisis, comprensión y producción de textos argumentativos. Se debe recordar que los temas a abordar no se restringen a los incluidos en lista de temas propuesta anteriormente. El/La docente tiene la libertad de seleccionar una variedad de temas que balancee las diferentes áreas temáticas y respondan a las necesidades, intereses y contexto socio-cultural de los/as alumnos/as. A continuación se detallan las funciones específicas a desarrollar en relación a textos argumentativos:

- identificar las posiciones de los interlocutores para adoptar una postura y defenderla en diferentes situaciones
- expresar, fundamentar y solicitar opiniones, acuerdo, desacuerdo y disconformidad
- argumentar y contra-argumentar
- formular y refutar hipótesis
- ejemplificar y realizar comparaciones

- comparar y contrastar posiciones, opiniones, ideologías y hechos
- sugerir
- realizar conclusiones
- presentar argumentos diferenciando hechos de opiniones

3.5. Lineamientos de acreditación

Ver apartado de *Lineamientos de acreditación* del espacio Inglés en la Sociedad de cuarto año.

III. Proyecto de Investigación e Inserción Comunitaria

1. Fundamentación

En la actualidad las instituciones educativas se enfrentan al desafío de preparar a los/as estudiantes para insertarse a la sociedad actual y sus constantes cambios. Para esto, es preciso que la escuela los forme como sujetos reflexivos capaces de resolver problemas y aprender de manera autónoma para que puedan asimilar activa y críticamente los contenidos de todas las esferas de la sociedad. Esto será posible sólo si el/la alumno/a logra apropiarse de aquellos modos de pensar, de sentir y de hacer que garanticen su interacción reflexiva y crítica en contextos locales y globales en constante cambio. Asimismo, el/la alumno/a debe participar en estos contextos complejos de manera responsable, creativa y transformadora. En palabras de Delors (1996), se puede afirmar que a la educación de este nuevo milenio se le presenta el reto de preparar a los sujetos para los nuevos tiempos y propiciar en ellos/as el *aprender a conocer, a hacer y a convivir con otros y finalmente aprender a ser*.

A tal fin, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben favorecer la apropiación de procedimientos y estrategias cognitivas y metacognitivas que posibiliten la construcción de saberes y resolución de problemas en vez de la mera acumulación de información. Esto contribuye a que los/as alumnos/as *aprendan a aprender*, logren una creciente autonomía, puedan insertarse en el mundo adulto y resolver diferentes situaciones en diversos contextos a lo largo de toda su vida.

De acuerdo con Alfaro (2005), la realidad actual demanda, entonces, sujetos capaces de identificar problemas relevantes, sus causas y las formas de enfrentarlos y/o resolverlos para construir un curso de acción e intervenir con el propósito de producir determinados efectos que se asumen como un compromiso colectivo e institucional. Es decir, que el sujeto debe ser consciente de que sus reflexiones y acciones tienen repercusiones en el contexto social en el cual se encuentra inserto.

Por todo lo mencionado, el trabajo por proyectos permite optimizar el proceso educativo dentro de una institución educativa ya que involucra un conjunto de acciones organizadas creativamente con una finalidad compartida y construida a partir de procesos de reflexión en torno a necesidades y problemas colectivos que deben solucionarse. En este espacio los/as

alumnos/as pueden no sólo resignificar los saberes que fueron construidos en los demás espacios curriculares sino también sintetizarlos para investigar, analizar críticamente e intentar dar una respuesta creativa a problemáticas actuales en el contexto en el que los/as alumnos/as se desenvuelven sin dejar de tener una visión más global e integradora.

2. Consideraciones metodológicas

2.1. Propósitos

- Promover el diálogo de saberes y analizar el aporte que Inglés y todos sus espacios curriculares realizan en proyectos interdisciplinarios para resignificar y reanalizar los saberes construidos y aquellos por construir.
- Analizar la importancia que el conocimiento del código lingüístico de la lengua extranjera inglés tiene para analizar críticamente su influencia en diferentes ámbitos de la sociedad y su valor funcional, instrumental y formativo en las prácticas sociales cotidianas.
- Promover una actitud de respeto hacia la lengua materna y nuestra cultura para revalorizar y afianzar la identidad nacional y local.
- Propiciar una actitud de respeto hacia otras lenguas, culturas y estilos de vida a fin de desarrollar una actitud de comprensión y respeto por hablantes de otros idiomas extranjeros.
- Lograr las mejores condiciones y posibilidades de abordaje de las temáticas que se proponen para realizar un trabajo activo, participativo, crítico y reflexivo y acrecentar la autonomía intelectual, la capacidad crítica y de propuesta.
- Reconocer qué saberes pueden ayudar a resolver situaciones y a entender la complejidad del problema para proyectar una acción concreta en su comunidad.
- Reconocer qué estrategias son más apropiadas para resolver diferentes aspectos de una problemática de manera efectiva.
- Formular nuevas respuestas y nuevos interrogantes de forma creativa y colaborativa comprendiendo los compromisos éticos y políticos que se asumen en este proceso y de allí consolidar competencias para desarrollar proyectos.
- Lograr reconocer los aspectos de los diferentes componentes de la competencia comunicativa que le permiten explicar la influencia del idioma en un contexto determinado.
- Reconocer los elementos sociales, políticos, económicos y culturales que subyacen e influyen en la manera en la que el idioma es considerado en los diferentes ámbitos y por los diferentes sujetos.
- Desarrollar la construcción armónica de los cuatro componentes de la competencia comunicativa para favorecer el uso del idioma de forma activa en situaciones de comprensión y producción orales y escritas significativas y contextualizadas.
- Desarrollar la comprensión y análisis crítico de una amplia gama de textos orales y escritos auténticos vinculados con la problemática abordada para reflexionar críticamente y extraer los puntos fundamentales que mejor explican el problema a tratar.

- Producir textos orales y escritos coherentes utilizando el registro y vocabulario pertinente a las distintas temáticas abordadas que propicien el intercambio de información de manera fluida y con la precisión necesaria.

- Lograr analizar textos auténticos teniendo en cuenta los aspectos subyacentes a los procesos socio-culturales, políticos y económicos que se describen para su adecuada relación con las problemáticas planteadas.

2.2. Trabajo por proyectos

Como señalamos anteriormente, el trabajo por proyectos tiene como propósito dar respuesta a problemáticas concretas y favorecer la participación colaborativa de los/as alumnos/as para la realización de un conjunto de tareas. Del mismo modo, los orienta a desempeñar distintos roles de manera activa y respetuosa de la diversidad con el propósito de favorecer la toma de decisiones reflexivas, autónomas y críticas. Estas situaciones resultan estimulantes intelectualmente ya que abordan temáticas diversas e implican la puesta en marcha de acciones variadas para su resolución.

La planificación por proyectos no está limitada a ningún espacio curricular en particular, puede variar y ajustarse a las particularidades del contexto en que éstos se realizan. Se orientan a un producto concreto que les dan sentido y permiten el análisis y tratamiento del problema de manera transversal. Es importante que este trabajo se cierre de alguna manera que permita comunicar lo realizado tanto hacia adentro como hacia afuera de la institución. La forma de hacerlo puede ser más o menos formal, de acuerdo al contexto y/o destinatarios. Por ejemplo, a partir de expresiones escritas gráficas de resultados, exposiciones orales, videos, publicidades, informes escritos, entre otros. Como señala La Cueva (1998), este es un aspecto muy significativo ya que al informar los resultados se posibilita la evaluación y el diálogo sobre el proyecto. Todo esto ofrece una retroalimentación útil que permite avanzar aún más en el proceso.

En el caso particular del Bachiller en Lengua Extranjera Inglés, como su nombre lo indica, el idioma se convierte en el objeto de estudio y el centro de todos los problemas que se analicen. Para que los proyectos sean interdisciplinarios se debe propiciar el análisis de aspectos relevantes del lenguaje que influyan de una manera particular en un ámbito de la sociedad. Así se garantiza un auténtico diálogo entre saberes. De no tomar la lengua como eje central, el proyecto dejaría de tener un carácter interdisciplinario sino más bien multidisciplinario ya que no se analizaría la naturaleza misma del idioma y su rol en diferentes entornos sino que se constituiría como una herramienta para acceder a nuevos conocimientos.

Cabe aclarar que todo el proceso de escritura, análisis y presentación del proyecto debe realizarse utilizando el idioma inglés. Del mismo modo, toda presentación de avances y resultados a pares o dentro de la institución, tanto en forma oral o escrita, debe también llevarse a cabo usando la lengua extranjera.

Para la elaboración de un proyecto se deben tener en cuenta los siguientes componentes según se menciona en la Clase 2 “La Planificación y Evaluación en la Transformación de la Escuela Rionegrina”, CPE, 2009:

- Problema: identificación y encuadre.

- Fundamentación: significatividad psicológica, institucional, social del problema abordado y su sentido didáctico.

- Propósitos y contenidos: selección y/o reelaboración a partir del plan anual y su relación con la problemática.
- Consideraciones metodológicas: selección de estrategias y secuencias de actividades significativas y relevantes.
- Cronograma: prever el tiempo de cada actividad, alternativas de secuencias, duración total del proyecto.
- Recursos: humanos, materiales y servicios.
- Lineamientos de acreditación: selección y/o reelaboración a partir del Plan Anual y su relación con la problemática.
- Evaluación: criterios, modalidades e instrumentos de seguimiento y registro.
- Actividades de síntesis: aquí se pueden desarrollar distintas alternativas, según cada proyecto, como por ejemplo presentación de producciones, socializaciones, auto y co-evaluaciones, nuevas líneas de trabajo.

En el diseño de trabajo por proyectos, una de las mayores dificultades se presenta al momento de identificar y encuadrar el problema, es decir, pensarlo desde la temporalidad, historicidad, las inexactitudes y parcialidades en las que se enmarca. Además es preciso tener en cuenta que el problema se inscribe en el contexto educativo del aula y en el trabajo que en ella se realiza, donde se ponen en juego los saberes de los/as alumnos/as. Esto suscribe al problema a su análisis y resolución en las prácticas pedagógicas. Para lograr recortar el problema satisfactoriamente el/la docente debe investigar con el/la alumno/a y enseñarle a preguntar y preguntarse acerca del problema para lograr reconocerlo y definirlo con claridad identificando sus límites y puntos de contacto con otros problemas. De esta manera se logran plantear propósitos claros para su posterior abordaje y resolución.

El espacio Proyecto de Investigación e Inserción Comunitaria requiere de dos perfiles docentes que trabajen en forma conjunta los saberes del campo específico de la Orientación y las posiciones múltiples de estos saberes en proyectos de investigación-acción. Un profesor con incumbencia profesional en la orientación y otro con incumbencia en trabajos de investigación relacionados al campo de la formación específica orientada. Dentro de este espacio curricular, trimestralmente se suma la participación de un profesor adjunto responsable del seminario epistemológico. De acuerdo con lo planteado en el mapa curricular, el/la profesor/a adjunto debe ser un profesional en el campo de la filosofía, epistemología o ciencias constitutivas de la orientación específica. El trabajo en conjunto de estos docentes orienta a los/las alumnos/as no sólo en los aspectos técnicos sino también en aquellos referidos al contenido disciplinar y metodológico necesarios para la concreción del proyecto de manera reflexiva, autónoma y crítica.

Los siguientes constituyen ejemplos de proyectos que se pueden abordar en este Bachiller. Como se puede apreciar, todos ellos toman al idioma como objeto de estudio que se manifiesta de una manera particular en un contexto determinado. Analizar la dinámica que toma el lenguaje y sus diferentes aspectos al encontrarse interpelado y atravesado por las prácticas sociales, económicas, políticas y culturales permite inferir los efectos que su uso de una manera determinada provoca a distintos destinatarios en un determinado contexto. Esto permite realizar implicancias respecto de las causas y motivos que influyen en su especial empleo. Por ejemplo, si se analiza el uso del idioma en publicidades, es preciso cuestionarse el por qué de su amplia utilización en este entorno y las consecuencias que su empleo acarrea en los consumidores.

Algunos ejemplos de posibles proyectos en los que el idioma se encuentra en el centro de la problemática son:

1. El uso del idioma inglés en la tecnología como facilitador o barrera.
2. Publicidades: sus implicancias sociales y la construcción de la identidad.
3. Préstamos de ítems léxicos en diferentes ámbitos: tecnología, medicina, deportes, economía, indumentaria, comercios, alimentos. (Nótese que de esta problemática se pueden derivar distintos proyectos recortando su alcance y análisis a un ámbito en particular)
4. Análisis de prácticas culturales que se insertan y naturalizan en nuestra comunidad.

A continuación se plantean los interrogantes a partir de los cuales se parte para abordar cada uno de ellos:

1. El uso del idioma inglés en la tecnología como facilitador o barrera

En la mayoría de los artefactos nacionales o importados, en Internet, en el uso de diferentes programas de computación, entre otros, el idioma inglés es utilizado ampliamente. Analizar el por qué de su empleo permite reconocer el estatus del idioma extranjero a nivel mundial en ciertos contextos y reconocer su valor funcional e instrumental para la comunicación y desempeño en diversos ámbitos.

- a. ¿En qué lugares y/u objetos es necesario algún tipo de conocimiento acerca del idioma? ¿Qué origen tienen?
- b. ¿Cuáles son los términos más frecuentes? ¿Su uso es exclusivo a ese contexto?
- c. ¿De qué manera ese conocimiento facilita o dificulta mis acciones?
- d. ¿Cómo influyen en mi cotidianeidad?

2. Publicidades: sus implicancias sociales y la construcción de la identidad.

En la actualidad, la mayoría de las publicidades contienen frases, palabras, expresiones y canciones en inglés. Es importante analizar el uso del idioma en las mismas desde la perspectiva de quién la realiza y de quienes la consumen. Interrogarse el por qué de su uso y los efectos que produce permite reconocer la influencia del idioma extranjero y revalorizar la lengua materna.

- a. ¿En qué productos suelen aparecer términos en inglés?
- b. ¿Quiénes dirías son los posibles destinatarios?
- c. ¿Qué efecto tiene un término en inglés para el éxito de una publicidad?
- d. ¿Por qué piensas que se usa el idioma en las publicidades? ¿Qué público es más sensible a tales efectos?

3. Préstamos de ítems léxicos en diferentes ámbitos: tecnología, medicina, deportes, economía, indumentaria, comercios, alimentos. (Nótese que de esta problemática se pueden derivar distintos proyectos recortando su alcance y análisis a un ámbito en particular)

-Indumentaria:

Hoy en día, desde las estampas en distintas prendas hasta las etiquetas, talles, envoltorios, promociones especiales, etc. se nos presentan a través del uso del idioma inglés. Analizar esta situación en el contexto nacional y local posibilita entender los procesos en diferentes esferas que hace que esto ocurra.

- a. ¿Por qué la mayoría de las estampas en las remeras/pantalones/gorras/ camperas, etc. están en inglés?
- b. ¿Por qué la gente que las usa las elige?
- c. ¿En qué otros aspectos del ámbito de la moda el uso del inglés se encuentra naturalizado?
- d. ¿En qué medida todos estos aspectos están presentes en tu contexto diario?

4. Análisis de prácticas culturales que se insertan y naturalizan en nuestra comunidad.

En la actualidad en nuestro contexto local y nacional se celebran algunas festividades de origen internacional, por ejemplo, norteamericano, británico, irlandés, neozelandés, entre otros. La celebración de algunas de ellas se ha popularizado en nuestra cultura. Esto se puede observar en las actividades que giran en torno a ellas, por ejemplo, en los comercios, en la publicidad y en eventos sociales.

- a. ¿Cuáles son las festividades extranjeras de origen inglés en tu comunidad?
- b. ¿Cómo se modifica tu ámbito local cuando se acercan?
- c. ¿Cuál es el motivo por el cual se celebran?
- d. ¿Crees que la gente conoce su significado?
- e. ¿Existen en nuestra cultura celebraciones similares? ¿se festejan de igual manera y se les otorga la misma importancia?
- f. ¿Qué implicancia tiene la celebración de festividades extranjeras de origen inglés en nuestro contexto local y nacional?

3. Organización de Contenidos

3.1. Ejes

a) Eje Organizador

El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo (aspectos socio-cultural, afectivo, cognitivo y lingüístico).

b) Sub- eje organizador

El inglés como objeto de estudio y herramienta que permite el análisis de su propia dinámica en diferentes contextos de la sociedad a partir de la integración y análisis de las cuatro macro-habilidades lingüísticas en prácticas socio-culturales reales.

c) Ejes transversales

Proponemos los siguientes ejes transversales que cruzarán los antes mencionados:

- Integración de las cuatro competencias que constituyen la competencia comunicativa (la gramatical, la socio-lingüística, la discursiva y la estratégica)
- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva para la identificación de qué y cómo se está aprendiendo. Desarrollo de estrategias de aprendizaje directas e indirectas
- Desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

3.2. Saberes

En este espacio se sintetizan e integran los saberes construidos durante todo el tránsito por Ciclo Básico y el Ciclo Orientado del Bachiller. La forma particular de trabajo en este espacio requiere necesariamente de la integración de las cuatro macro-habilidades lingüísticas y el análisis de la manera en que todos sus componentes funcionan en una práctica real. Es importante reconocer que la interacción de estos permite observar sentidos y significados del uso del idioma inglés en la sociedad.

Se sugiere tener en cuenta los saberes y la tabla de contenidos de los espacios Lengua Oral y Lengua Escrita de cuarto año.

En función de lo antedicho, a los generales de este Bachiller se suman los siguientes:

- Respetar la propia cultura e idioma y las manifestaciones culturales de otros países
- Valorar el conocimiento del idioma extranjero inglés no sólo por su función instrumental sino también por su valor formativo
- Analizar críticamente los significados y sentidos del uso del inglés en los distintos ámbitos de la realidad cotidiana
- Utilizar la reflexión sobre el lenguaje y diferentes estrategias como medio para facilitar el aprendizaje de la lengua y desarrollar la creciente autonomía en los/as alumnos/as
- Hacer uso de manera integrada y apropiada de los cuatro componentes de la competencia comunicativa con la fluidez y precisión requerida en las diferentes etapas de la tarea y según el contexto de situación
- Integrar y relacionar aquellos saberes necesarios, de Inglés y/o de otros espacios curriculares en el análisis de los diferentes aspectos de la problemática
- Utilizar la lengua extranjera en la construcción de nuevos saberes y sintetizarlos en diferentes productos
- Analizar y seleccionar la función más efectiva al expresar ideas, opiniones, significados y propósitos en un contexto de situación determinado
- Valorar el trabajo grupal como medio facilitador del aprendizaje
- Reconocer que tipo de trabajo (individual, grupal, de a pares, con el/la docente) es más conveniente en la realización de una tarea determinada y qué pasos previos son necesarios para la concreción de la misma

A todos estos se suman los particulares que se planifiquen para los diferentes proyectos.

3.3. *Lineamientos de acreditación*

- Demostrar valoración y respeto por la lengua materna y la propia cultura como así también por el idioma extranjero inglés, otras lenguas y culturas.
- Lograr analizar de forma crítica los significados y sentidos del uso del idioma en diferentes ámbitos de la sociedad.
- Resolver diferentes tareas comunicativas en forma autónoma aplicando distintas estrategias de aprendizaje.
- Establecer asociaciones entre los saberes construidos en otros espacios curriculares de la Orientación y los de la lengua extranjera (no sólo lingüísticos sino también estratégicos y sobre conocimiento en general) y lograr aplicarlos durante la concreción de los proyectos.
- Comprender distintos tipos de textos orales y escritos auténticos y extraer las ideas principales y secundarias aplicando diferentes estrategias.
- Buscar, evaluar y utilizar información de diferentes fuentes.
- Interactuar con el/la docente y compañeros/as apropiadamente utilizando las fórmulas sociales y el vocabulario adecuado en caso de comunicación escrita por ejemplo, a través de mails, en un blog, etc.
- Producir textos orales y escritos complejos según los cuatro componentes de la competencia comunicativa (coherencia, la cohesión, el registro, al correcto uso de las estructuras, el vocabulario, la pronunciación, la entonación, etc.) atendiendo al propósito particular de las diferentes etapas del proyecto.
- Utilizar los diferentes componentes del lenguaje (sintaxis, morfología, semántica y pragmática) con el grado de fluidez y precisión que el contexto requiera.
- Utilizar estrategias de compensación (paráfrasis, circunlocución, aproximación, préstamos) tanto en actividades de producción escrita de carácter más inmediato como el chat o el blog como en interacciones orales.
- Utilizar diferentes tipos de estrategias en la realización y síntesis de textos escritos y tomar notas.
- Reconocer y utilizar patrones de pronunciación y entonación sencillos del inglés de inteligibilidad internacional, expresar y reconocer diferentes significados e intenciones.
- Realizar autocorrecciones y monitorear su propio proceso de aprendizaje con un creciente grado de autonomía.
- Demostrar respeto por los diferentes estilos cognitivos, procesos de aprendizaje y por las dificultades y los logros de sus compañeros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, M. 2005. "La planificación por proyectos: sus potencialidades en el mejoramiento de la gestión institucional y de aula". En: *Encuentro Educacional*. Vol.12(2). 124-133.
- Ander Egg, E. 1994. *Interdisciplinariedad en educación*. Magisterio del Río de la Plata. 20-21.
- Armendáriz, A. y C. Ruiz Montani. 2005. *El aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información. Aprendizaje de próxima generación*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Arnold, J. & H. D. Brown. 2002. "A map of the terrain" In: Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barbero, J. M. 2003. "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". Madrid, España: *Revista iberoamericana de Educación*, N° 032. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. (OEI).17-34.
- Basturkmen, H. 2006. "Ideas and Options in English for Specific Purposes". *ESL & Applied Linguistics Professional Series*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bixio, C. 2003. *Como planificar y Evaluar en el Aula*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Brazil, D., M. Coulthard and Johns, C. 1981. *Discourse Intonation and Language Teaching*. Londres: Longman Group.
- Brown, H.D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3rd. edition. NJ: Prentice Hall Regents
- Brown, H.D. 2001. *Teaching by Principles*. Chicago y Londres: Pearson Education.
- Bruner, J.S. 1987. *La importancia de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Byrne D. 1981. *Teaching writing skills*. Londres: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. 1980. "Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Canale, M. 1983. "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy." En: Richards, J. and R. Schmidt (eds). *Language and Communication*. Londres: Longman.
- Cepeda García, N. 2006. "Una mirada al currículo escolar desde los paradigmas de la complejidad, la interculturalidad y la democracia". Perú: *Tarea Asociación de Publicaciones Educativas*.12-15.
- Corder, S. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Delors, J. y otros. 1996. "La Educación Encierra un Tesoro" - *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Compendio. Madrid: Santillana, ediciones UNESCO.
- Di Tullio, A. 2010. *Manual de gramática del español*. Argentina: Waldhuter.

- García, R. 2006. *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Ed. Gedisa. Colección Filosofía de la Ciencia. Argentina.
- Gardner, H. 1999. *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Graber, B. y Babcock P. 2004. *Reading for the Real World 3*. Argentina: Compass Publishing.
- González de Doña, M.G. et al. 2008. Tipología de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora en Inglés en la Modalidad EaD. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número 20.
- Harmer, J. 1998. *How to Teach English?* Londres: Longman.
- Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis*. Londres: Longman.
- Krashen, S. D. 1986. *The Input hypothesis: Issues and implications*. Longman: Londres.
- La Cueva, A. 1998. *La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?*. Revista Iberoamericana de Educación. 16: 165-190.
- Littlewood, W. 1999. *Task-Based Learning of Grammar*. Hong Kong: Hong Kong Baptist University.
- Martinello, M. y otros. 2000. *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Colección didáctica general. N° 9. Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Educación. Consejo Provincial de Educación. Gobierno de la provincia de Río Negro. 2008. *Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina*.
- Ministerio de Educación. Consejo Provincial de Educación. Gobierno de la provincia de Río Negro. 2009. "Clase 2: la Planificación y Evaluación en la Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina".
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. 2007. Ley N° 26.206, *Ley de Educación Nacional, Hacia una Educación de Calidad para una Sociedad más Justa*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación. Consejo Pcial. de Educación. Pcia. de Río Negro. 2007. *Módulo 3: Diálogo de Saberes: un camino en construcción*. Programa de Actualización Disciplinar. Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina. Comisión Res. 611/06.
- Nemser, W. 1971. "Approximate systems of foreign language learners". En: IRAL 9.2, 115-123.
- Nieto Borrego, J. & A., Di Tullio. 2010. *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*. Argentina: Planeta.
- Nuttall, C. 2005. *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. The USA: Heinle & Heinle Publishers.

- Pask y B.C.E. Scott. 1972. "Learning Strategies and Individual Competence". *International Journal of Man-Machine Studies*. 4.
- Prabhu, N. S. 1984. "Procedural Syllabuses". En: T.E. Reed (ed): *Trends in Language in Syllabus Design*. Singapore: Singapore University Press/RELC. 272-280.
- Reid, J. 1987. *The learning styles preference of ESL students*. Londres: TESOL. 21(1), 87-11.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10:209-231.
- Perrenoud, Ph. 1996. "La evaluación formal de la excelencia escolar y De la evaluación intuitiva a la evaluación formal" en *La construcción del éxito y fracaso escolar*, Madrid: Morata.
- Piaget, J. 1980. *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Vigotsky, L.S. 1979. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Widdowson, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. 1998. "Task-Based Learning: What Kind of Adventure?". Japan Association for Language Teachers Website.

“Taller de Alumnos: Espacio de reflexión y construcción de proyectos futuros”

“Así mi querido Alcibíades sigue mis consejos y
obedece al precepto que está
escrito en el frontispicio del templo de Delfos:

Conócete a ti mismo”

Obras completas de Platón.

“No olvides que la realidad es cambiante,
no olvides que lo nuevo puede surgir y
de todos modos, va a surgir”

Edgar Morin.

1. Fundamentación

La escuela recupera el sentido de ser un ámbito de encuentro, que propicia el aprendizaje significativo y la construcción creativa de proyectos de vida. En consecuencia, puede integrar Pasado-Presente y Futuro, al conformar posibles horizontes y probables caminos a seguir; y al convocar a todos los actores de la comunidad educativa en particular, y a la sociedad en general.

El hecho de reconocer y aceptar que la escuela está vinculada con la sociedad en que vivimos, implica relacionar escuela con la Orientación Vocacional⁴.

Existe la necesidad imperiosa de que la *reflexión* sobre la *construcción de proyectos futuros* de alumnos a punto de egresar de la escuela secundaria, se integre al Ciclo Superior Orientado, constituyéndose así en uno de los modos de inclusión social.

La escuela es productora de subjetividad e influye en la construcción de representaciones y de proyectos futuros.

La implementación de un **taller de alumnos** que jerarquice la reflexión y la construcción de proyectos, es primordial para una escuela que prioriza la situación de la permanencia y egreso de los estudiantes.

⁴ Rascovan, Sergio E. “Orientación Vocacional: una perspectiva crítica”. 1era edición. Paidós. Buenos Aires. 2005.

En el mencionado taller, se incluye a los alumnos como protagonistas de su formación, acompañados por un coordinador especializado; se privilegian todas las dimensiones del aprendizaje: se estimula lo cognitivo y se propician experiencias que exigen poner en relación el intelecto, la emoción y la acción, apuntando a una formación integral del alumno.⁵

El ámbito del espacio curricular facilita la elaboración de obstáculos singulares y colectivos que encierran (...) “procesos de desarrollo de autonomía y de inserción responsable de los jóvenes en las instituciones educativas”⁶

La inclusión del **taller** contribuye a que la escuela asuma una actitud comprometida y activa con la *autorreflexión* sobre los saberes aprendidos y la posibilidad de visualizar un *proyecto de futuro, de estudios y/o trabajo*. Este espacio curricular supone una *intervención pedagógica*, con la particularidad de constituirse en un *espacio subjetivante*. Es decir, con la intención de que el proceso de abordaje de determinados contenidos, implique necesariamente la participación y la elaboración colectivas, y pueda favorecer, así, una creciente *implicación* personal. Se trata de promover un *sujeto activo* en la construcción de una *experiencia escolar singular*

De acuerdo con Rascovan⁷, “Al finalizar la escuela se juega como pocas veces antes en la vida qué hacer. Sin embargo la pregunta de qué hacer en el futuro no surge por primera vez en este momento. Se viene madurando desde hace mucho. Lo propio de esta etapa es que ahora cobra más intensidad. Es un momento de decisión. Todos los jóvenes que finalizan su escolaridad pasan por este momento de decisión, aunque no todos de la misma manera. Cada uno tiene su forma particular de transitarlo.”

El estudiante es quien debe resolver la problemática que implica bosquejar su proyecto personal. La escuela puede acompañar a los jóvenes. No hacer por ellos, sino con ellos. Apostar a un espacio a fin de escuchar la variedad de experiencias, donde esté en juego, no la normativización- es decir, la indicación acerca de lo que cada uno debe hacer-, sino la singularidad de cada uno.

Cabe aclarar que el ámbito del taller es un espacio de reflexión y no un espacio psicoterapéutico. La escuela puede realizar una orientación vocacional diferente a la que se hace en un centro especializado, acompañando desde su condición de escuela y no como si se tratase de un consultorio.

En los últimos años, estimulada por la globalización, la revolución tecnológica y la desocupación, la elección de un trabajo y/o estudio se ha constituido en una de las principales preocupaciones sociales.

(...) “El significado de trabajo es un constructo socio-histórico dinámico que está determinado por los cambios y las experiencias que los sujetos vivencian en el contexto y, por lo tanto, es una representación que los individuos van desarrollando antes y durante el proceso de socialización para y en el trabajo”⁸

⁵ Ministerio de Educación-Consejo Provincial de Educación-Provincia de Río Negro. Transformación de la escuela secundaria rionegrina. Diseño Curricular del Ciclo Orientado de los Bachilleratos con Orientación.

⁶ “Juventudes y Adolescencias en la escuela secundaria”. Caracterización del alumno. Urresti, Marcelo en Diseño Curricular Ciclo Básico de la escuela secundaria rionegrina. Ministerio de educación.

⁷ Rascovan, Sergio. “Los Jóvenes y el Futuro. ¿Y después de la escuela...qué?. Programa de Orientación para la transición al mundo adulto”. Editorial Psicoteca. Buenos Aires. Marzo 2000.

⁸Grimberg.S. “El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares” U.N.S.A.M. 2003 en Langer.E.D. “Los estudiantes del Nivel medio frente a los

(...) “Los distintos itinerarios que se van construyendo son las respuestas activas que los jóvenes van estructurando ante un contexto caracterizado por la mutabilidad, lo imprevisible y la falta de parámetros fijos sobre los cuales trazar proyectos”⁹

El proceso por el cual se construye la decisión acerca de qué, cómo, cuándo, dónde elegir estudios y/o trabajo se va armando y desarmando a lo largo de la historia personal, fundamentalmente a partir del contacto con personas significativas.

En la actualidad, elegir implica considerar los cambios ocurridos tanto respecto de las posibilidades de estudio, como de los referidos al mundo del trabajo. Constituye un proceso y a la vez una acción. Es un proceso íntimamente vinculado a la historia personal del sujeto, en tanto supone un tiempo en el que se elabora la decisión, influenciada por aspectos conscientes e inconscientes. Elegir es también una acción, ya que implica tomar una decisión en un momento y lugar determinados, puesto que hay una exigencia externa que precipita esta acción y la materializa.

Con la decisión comienza a proyectarse el futuro, dado que la elección articula tres aspectos: *estudio, trabajo y tipo o estilo de vida* que se quiere llevar en la adultez.

La construcción de proyecto futuro involucra, centralmente, los siguientes aspectos: el sujeto que elige, el autoconocimiento, la realidad contextual-mundo del trabajo, el mundo de los estudios superiores, el diseño sobre la continuidad de la trayectoria vital.

Abordar en este espacio curricular “la construcción de proyectos futuros”, implica necesariamente incluir en su diseño la temática referida a la Orientación Vocacional.- Ocupacional.

La Orientación Vocacional Ocupacional se constituye en un espacio privilegiado que brinda al sujeto la posibilidad de interrogarse sobre sí, sobre sus propias potencialidades, sobre la realidad, y sobre cómo ponerse en juego en lo social. La tarea del coordinador consiste en facilitar el despliegue subjetivo que le permita, al sujeto, enfrentar la problemática de elegir.

En este ámbito, es posible discriminar dos niveles o áreas:

- Lo subjetivo: deseos, expectativas e intereses del alumno.
- La información: conocimiento sobre las oportunidades laborales y/o de estudios existentes.

Para poder abordarlas, en cuanto a aspectos personales o subjetivos y en lo referido a cuestiones socio-político-económicas, es necesario recurrir a las perspectivas que proponen disciplinas diversas o diferentes esferas de conocimiento: social, psicológico, educacional, económico, etc.

condicionamientos del contexto de exclusión y marginación socio-laboral” en “Juventud, educación y trabajo: debates en orientación vocacional. Escuela media y trayectos futuros”. Noveduc. 2004.

⁹ Aisenson, D. Y Colb “Las transiciones y los proyectos de los jóvenes construyendo trayectorias educacionales y de trabajo”. en “Creando proyectos en tiempos de incertidumbre. Desarrollos teóricos y técnicos en orientación vocacional ocupacional”. Elizalde. J.H. Rodriguez.A.M. y comp. Editorial. Psicolibros. 2002.

“La palabra vocación desde su etimología abre a dos acepciones posibles: un llamado que se hace desde el exterior, desde afuera del sujeto y otro llamado interno, como una voz interior que impulsa al sujeto hacia determinados lugares, actividades, ocupaciones. La vocación se construye a lo largo de la vida. Y esa construcción tiene que ver con determinadas inclinaciones y potencialidades de la persona; con el conjunto de experiencia que va desarrollando en su vida social”.¹⁰

La vocación más que revelación, es búsqueda; es un ser siendo. Como proceso de creación, supone elección; existe y todos pueden tenerla. Es un entramado complejo entre los deseos conscientes e inconscientes del sujeto, por un lado, y las posibilidades de “ocupar” un lugar en el mundo sociocultural, por otro. Es un llamado a hacer una actividad, tarea, ocupación que sea gozosa para el sujeto que la realiza. Dicha actividad u ocupación, sin embargo, siempre está atravesada por el conflicto, aspecto inherente a la constitución subjetiva.

Las carreras u ocupaciones constituyen el qué de la elección. Por ello, pueden ser consideradas como el objeto hacia el que se dirige el sujeto, tanto en el presente como en el futuro; por esto mismo es que la elección vocacional supone *conflicto*. Consecuentemente, existirán formas y estilos singulares de encararlo y resolverlo.

Elegir requiere compromiso. Cuando hay deseo por algo, se hace más fácil tolerar el dejar afuera lo no elegido, y cuando se produce, conlleva entusiasmo, alegría, pasión. El sujeto pasa a adoptar una posición activa y se transforma en protagonista de su propio hacer.

Como ser constructor de su propio proyecto lo llena tanto de alegrías como de angustias, “La pregunta a contestar ahora que los jóvenes están terminando la escuela no es qué harán el resto de sus vidas, sino qué tendrían ganas de hacer en la vida y por dónde quieren empezar”¹¹.

Respecto al **Marco Conceptual** de la Orientación, hay que tener en cuenta que los cambios producidos en la realidad socioeconómica en el ámbito mundial en los modos de vinculación-social, enfrentan a los orientadores a un replanteo constante de su práctica y del marco epistemológico que la sostiene.

Para el taller de alumnos se ha decidido adherir a un **Marco Teórico** fundado dentro de las disciplinas “*Psicología*”, “*Pedagogía*” y “*Sociología*”. Integrando aportes del *Psicoanálisis* y de la *Psicología Social*. Un Marco Teórico que se inscribe en el **Paradigma de la Complejidad**¹²

¹⁰ Rascovan, S. “Los Jóvenes y el futuro...” Obs.Cit.

¹¹ Rascovan, S. “Los Jóvenes y el futuro...” Ob. Cit.

¹² “El paradigma de complejidad provendrá del conjunto de nuevos conceptos, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos y de nuevas reflexiones que van a conectarse y reunirse (...) los principios del pensamiento complejo, entonces, serán necesariamente los principios de distinción, conjunción e implicación(...)Vamos a reunir LO Uno y lo Múltiple, los uniremos, pero lo Uno no se disolverá en lo múltiple y lo Múltiple será, así mismo, parte de lo Uno. El principio de la complejidad, de alguna manera se fundará sobre la predominancia de la conjunción compleja. Pero, también allí, creo que es una tarea cultural, histórica, profunda y múltiple (...) si tenemos sentido de la complejidad tenemos sentido de la solidaridad más aún, tenemos sentido del carácter multidimensional de toda realidad (...) la conciencia de la multidimensionalidad nos lleva a la idea de que toda visión unidimensional, toda visión especializada, parcial, es pobre. Es necesario que sea religada a otras dimensiones; de allí la creencia de que podemos identificar la complejidad con la completud (...) pero, en otro sentido, la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad” Edgar Morin *Introducción al pensamiento complejo. Parte 3. Editorial Gedisa. Barcelona.2007.*

En relación con la concepción epistemológica que sustenta la propuesta curricular del taller de alumnos, Sergio Rascovan¹³ expresa que en el campo de lo vocacional pueden distinguirse las siguientes dimensiones: el **sujeto que elige** -dimensión subjetiva-, y los **objetos a elegir y el contexto** en el que dicha relación se produce -dimensión social-. Intervenir desde un **paradigma** de la **complejidad** sobre los problemas vocacionales, implica no reducirlos a sólo una de sus dimensiones; para ello se hace necesario pensar con criterio transdisciplinario. Es decir, ninguna disciplina por sí sola podrá abarcar la complejidad del campo.

Dicha intervención debe ser **psicológica y pedagógica**. La primera se centra en el sujeto que elige, y por ello, en el proceso de acompañamiento, prioriza los aportes realizados desde el psicoanálisis, la psicología social y la psicología general. Este proceso implica crear las condiciones para que el joven sea escuchado en su singularidad, pueda encontrarse consigo mismo, con su historia personal y colectiva, con su particular ubicación familiar, con sus deseos, con sus limitaciones y sus recursos personales y materiales.

La indagación sobre los aspectos personales está centrada en la exploración de las identificaciones, en la elaboración de los conflictos que obstaculizan la toma de decisión, y en el análisis de la forma particular que el alumno tiene de “ver” o pensar la realidad social y cultural.

La **intervención pedagógica** es aquella que, respetando la complejidad del campo en sus dimensiones subjetiva y social, se centra fundamentalmente en el conocimiento crítico-valorativo de los objetos y la problematización sobre el contexto.

Intervenir pedagógicamente quiere decir promover procesos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la comprensión de la nueva realidad social. Los profundos cambios tecnológicos y económicos han obligado a cada país a repensar ideas políticas y sociales sostenidas desde hace muchos años. Asimismo, los ha llevado a analizar los efectos de la metamorfosis de la cuestión social¹⁴(Castel, 1997), cuyo epicentro se encuentra en el mundo del trabajo y en los procesos de exclusión social y crecimiento de la pobreza.

Estas grandes y profundas transformaciones introducen también cambios estructurales en la vida de los sujetos; quienes, sumergidos en la incertidumbre y en la inseguridad, sufren **“transformaciones en su subjetividad”**. Transformaciones que están vinculadas con el **“cómo”** eligen los jóvenes, puesto que ellos se encuentran obviamente inmersos en esta *cultura de la posmodernidad*, caracterizada por el consumismo, la inmediatez, el hedonismo, la apatía y el facilismo, entre otros.

En forma exhaustiva, Claudia Messing¹⁵ postula la existencia de estas otras cualidades en los jóvenes que experimentan estas “transformaciones de la subjetividad”: la insatisfacción, la desconexión emocional de sí mismo, del mundo externo, y la dificultad por interesarse y comprometerse. Observa, además, falta de esperanza, retroceso en los afectos significativos, exacerbación individualista, estados depresivos y fuertes sensaciones de insatisfacción y vacío, contrarrestados con la necesidad de experiencias fuertes, activas o violentas.

¹³ Rascovan, Sergio. “Orientación Vocacional: una perspectiva crítica”. 1era edición. Buenos Aires. Paidós. 2005.

¹⁴ Castel, R. “La Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado”.

¹⁵ Messing, C. “Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares”. Primera edición. Buenos Aires. Edit. Noveduc. 2007.

Ana María Fernández¹⁶ insiste en evitar todo psicologismo en el análisis de la subjetividad. Reconoce el valor del psicoanálisis desde lo disciplinario, pero sostiene la necesidad de efectuar un abordaje de la subjetividad desde la **complejidad** y, por lo tanto, con un criterio **transdisciplinario**.

Al pensar la subjetividad, inevitablemente surgen los cruces, las intersecciones, las articulaciones entre dimensiones diversas: psíquicas, biológicas, sociales, culturales, ambientales, políticas. En una propuesta de no invisibilizar los diferentes registros que intervienen en la producción de subjetividad, es esencial visualizar la complejidad de las singularidades históricas reales (forma social, propiedad, rasgo de la cultura, etc.). Esto permite al alumno, dentro de la experiencia escolar, generar mecanismos de *autocrítica* y de *autonomía*.

El concepto de subjetividad permite integrar lo único y lo diferente, la estructura y el acontecimiento, lo individual y lo social, lo público y lo privado. Por ello, se prefiere hablar de subjetividad antes que de identidad.¹⁷

Las subjetividades enriquecen cada matriz disciplinaria ya que posibilitan la construcción de puentes conceptuales, de comunicación, de formas de trabajo, de metodologías, de técnicas y estilos. Es decir, la construcción de un *saber*, de un *saber hacer* y de un *saber ser*.

(...) “Los avances del conocimiento en las Ciencias Sociales en general, particularmente de la sociología crítica, la psicología dinámica y las teorías cognitivas, permiten un mejor esclarecimiento y facilitan una “lectura” profunda de la realidad (...) la praxis orientadora se ocupará de acompañar al joven en la construcción de alternativas, en las trayectorias posibles de su desarrollo vital”.¹⁸

La representación de todas las actividades que el hombre desarrolla para vivir también involucra problemas, experiencia, conocimientos y saberes para el hacer. Se trabaja con eficiencia, eficacia, exigencia, pero asimismo se siente placer, gusto y satisfacción por la tarea desempeñada.

Las *profesiones* comprenderían, de este modo, un conjunto de saberes explícitos que corresponden a modelos y teorías constituyentes de diversas disciplinas científicas.

Las *incumbencias* certifican y habilitan un conocimiento formal y una función u ocupación laboral definida; determinan, además, la existencia de una jurisdicción propia. El *ejercicio laboral* implica un “hacer” competente de un conjunto de tareas y actividades educativas y profesionales. Las profesiones y las competencias son construcciones sociales. Dotan al profesional de un campo conceptual determinado, proveen los datos y las formas de indagación, y posibilitan desplegar diversas estrategias para abordar las problemáticas y poner en acción habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes, imprimiendo una identidad profesional.

La mirada y el análisis realizado sobre la información respecto del trabajo, influirá en el “modo” en que se plantee la “entrada” al mundo laboral futuro.

¹⁶ Fernández, A.M. “Las lógicas colectivas, imaginarios, cuerpos y multiplicidades”. Buenos Aires. Editorial. Biblos. 2007.

¹⁷ Cibeira, A.S. “Definiciones e incertidumbre. Los jóvenes en tiempos de múltiples transformaciones” Cap.Nº1 en “Jóvenes, crisis y saberes: orientación vocacional ocupacional en la escuela, la universidad y el hospital” Cibeira, A.S y Barberis, M.(Coords).Buenos Aires. Noveduc. 2009.

¹⁸ Romero González. H.G. “Problemáticas y alternativas en orientación vocacional en Juventud, educación y trabajo. Obs.cit.

¿Cómo se traduce entonces la vinculación entre la profesión y las características de su trabajo, con la posibilidad de avizorar horizontes profesionales no visibles? ¿Cómo superar una mirada restringida de las incumbencias de títulos, perfiles ocupacionales y campos laborales, dentro del entramado de este escenario de complejidad?

Respecto de su labor con jóvenes que finalizan la escuela secundaria, numerosos especialistas, algunos desde diferentes marcos teóricos (v.gr., D. Aisenson, M. E. Jozami, A. Gullco, J.H. Elizalde, A. M. Rodríguez, R. 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:

- 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 diciéndolo a partir de sus observaciones qué debe elegir, el profesional aspira a que éste elija con *autonomía*.
- El *saber* que el *alumno* le adjudica al coordinador es una ilusión “necesaria” para desplegar sus fantasías, aspiraciones y anhelos asociados con el futuro.
- Para que se pueda trabajar en estos espacios, debe construirse entre el profesional y los alumnos, una trama sostenida en la **confianza** depositada en el saber del coordinador, que no dirige, no aconseja, no orienta; sino estimula el despliegue ayudado por las diferentes técnicas o disparadores.
- El coordinador del taller desalentará la expectativa de alcanzar la absoluta certidumbre sobre “todo” lo que hay que conocer para elegir y facilitará la posibilidad de que el sujeto advierta que tomar una decisión no puede ser una operación con pretensiones de exactitud.

En el **taller** se busca identificar y, si es posible, distinguir los problemas significativos para los jóvenes, transformando los *dilemas en problemas*.

Al reunirlos con el propósito de reflexionar sobre sí mismos, sobre su realidad y para generar nuevos conocimientos, se procura rescatar el saber del sentido común de los jóvenes, su singularidad, los saberes aprendidos en la historia escolar. De este modo, se podrán llevar a cabo nuevas comprensiones más globales y complejas.

Se tratará de habitar con los jóvenes un espacio y un tiempo de encuentro fértil, donde se articulen tres procesos que se consideran fundamentales: **reflexión, confrontación y creación**. Reflexión sobre los aspectos intra e intersubjetivos implicados en la elección. Confrontación de puntos de vista; de fantasía y realidad. Creación que articule deseos, posibilidades y limitaciones en un proyecto auténtico y viable.

En la dinámica grupal se articulan el *pensar, el sentir y el actuar*. El instrumento de trabajo es el *grupo de pares* y la tarea es investigar, es producir conocimiento desde el marco de referencia de cada uno de los integrantes.

Es imprescindible resaltar que cada realidad exige el diseño de una intervención específica por parte del coordinador.

Para Pichón Riviere, a través de su actividad, los seres humanos entran en determinadas relaciones entre sí y con las cosas, más allá de la mera vinculación técnica con la tarea a realizar. Este complejo de elementos subjetivos y de relación constituye el más específico factor humano de la actividad misma.

Los alumnos integrantes-participantes del taller son sujetos en pleno proceso de transición, un proceso que implica duelos, crisis, vulnerabilidad narcisista, pasaje de la dependencia a la independencia, de la endogamia familiar a la exogamia, búsqueda de nuevos modelos, etc. Atravesar este proceso exige un importante trabajo psíquico que tiene que conjugar demandas del mundo interno y externo.

(...)“Este sujeto se configura en una situación de crisis y conflicto generalizada en toda América Latina, que sucintamente podríamos describir anclada en políticas neoliberales integrales, que generan procesos de pauperización extrema, exclusión social, deterioro económico, concentración de la riqueza, incertidumbre, fuga del futuro, ampliación de la brecha entre pobres y ricos, fragmentación creciente y desvinculación. Las adolescencias y juventudes se construyen y son construidas en estos mismos procesos. Pese a las diferencias de los espacios de referencias y de adscripciones identitarias de los jóvenes, podemos rastrear algunas expresiones comunes.

Los integrantes del taller constituyen un segmento social que, por su edad y etapa vital, idealiza y busca cambiar las cosas. Las acciones de los jóvenes no están enteramente determinadas desde afuera, sino que dependen de la capacidad de imaginar futuros diferentes y mejores que el presente. No están en tránsito hacia un futuro más o menos predecible o impredecible, y es intención de este espacio avanzar en procesos de desarrollo de autonomía y de inserción responsable de los jóvenes, en las instituciones educativas”.¹⁹

Por lo general, los alumnos no perciben el sentido profundo que tiene el estudio secundario: para ellos es algo que deben concluir cuanto antes, puesto que no lo vinculan con la preparación para los estudios superiores o para conseguir un trabajo que reditúe económicamente.

“Los adolescentes necesitan propuestas que incorporen el ejercicio de la palabra plena como condición para desarrollarse y devenir un sujeto responsable de sí y de sus actos ante los demás, de instituciones educativas que los incluyan y reconozcan como sujetos capaces de incorporarse activamente con su historia a la investigación, al análisis y evaluación de sus propios procesos de aprendizajes”.²⁰

En la consolidación de su singularidad, los jóvenes deben realizar elecciones orientadas hacia el estudio y /o trabajo y responder a la pregunta *¿Qué vas a hacer de tu vida?* Frente a la pregunta instalada en la vida colectiva, desde el espacio del taller, se busca promover su transformación en una pregunta singular.

“Una escuela que incluya y reconozca a los sujetos de modo que la soledad se transforme en tiempo compartido de encuentro con sí mismo y de allí salir al encuentro de los otros, para que el aislamiento ceda el paso al reconocimiento y a relaciones profundamente

¹⁹ Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina.

²⁰ Doltó, F y Doltó.C “Palabras para adolescentes”. Atlántida. Buenos Aires. 1996 en Diseño Curricular Ciclo Básico para la Escuela Secundaria Rionegrina.

significativas, para que la frustración no se establezca como condición permanente, sólo como momentos puntuales de todo proceso vital, creador, potente”.²¹

Las diferentes crisis sobrevenidas en la historia reciente han dejado significativas huellas y profundos cambios en las distintas esferas de la vida singular y colectiva de todos los sujetos que han debido afrontarlas, afectando tanto sus condiciones de vida, como alterando, disruptivamente, los terrenos políticos, económico, cultural, social y desiderativo. Acentuando, en sociedades como la nuestra, una mayor polarización social y enormes desigualdades que operan a modo de obstáculo para pensar la posibilidad de construir horizontes de expectativas, y poniendo en evidencia las crisis de las metáforas -durante todo el siglo XX- acerca de un desarrollo progresivo en un mundo controlable, predecible y transparente.²²

En nuestras sociedades tecnológicas y globalizadas, desiguales y excluyentes, cada vez resulta más difícil abrir nuevos surcos, nuevos recorridos. Sin embargo, allí está la clave del proceso de construcción subjetiva, gracias al plus que los sujetos, grupos y comunidades, pueden darse creativamente, para buscar en sus vidas otros horizontes que los socialmente instituidos.

En estos tiempos de incertidumbres, de desigualdades y exclusión, la escuela es un punto de referencia que 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.

²¹ Obs.Cit.2. Diseño Curricular.

²² Enrique, S.J. “Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras. Capítulo 1 en “Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados: proyectos, expectativas y obstáculos”. Sergio Rascovan compilador. Primera Edición. Noveduc. Buenos Aires. 2010.

Invita a que el estudiante se lance a la aventura del proceso de elegir, aceptando el riesgo que implica quedar expuesto a su propio “no saber”, a la inexistencia de una verdad absoluta sobre lo vocacional, a la renuncia de las certezas sobre alguna elección correcta.

No hay una verdad que el sujeto deba develar, sino un saber a construir a partir de su particular mirada, de sus experiencias previas, de sus conocimientos, de sus fantasías. El taller propicia que los integrantes se conecten con las problemáticas, interroguen sobre las diferentes actividades que componen la oferta educativa-laboral y sobre qué “haceres”, en general, hay en nuestra sociedad.

El espacio curricular corresponde a un espacio-tiempo cuya identidad de “taller” le otorga un status diferenciado de otros talleres a partir de la concepción de “reflexión” y “construcción”.

Para concluir, es pertinente transcribir la descripción que, respecto del “taller de alumnos en quinto año”, se realiza en el diseño curricular del ciclo orientado de los bachilleratos con orientación –transformación de la escuela secundaria rionegrina: “...se piensa como espacio de autorreflexión pedagógica en los cuales los estudiantes puedan analizar y trabajar su implicación en los procesos escolares y los modos de ser sujetos en situación de aprendizaje. Construirse como sujeto en el mundo conlleva necesariamente conceptualizar la práctica, investigar para problematizar las matrices de aprendizaje, las formas de lo grupal en el grupo de aprendizaje al cual pertenecen y preparar su proyecto personal futuro.

En este sentido, es nodal hacer visible lo diferente en las formas colaborativas o competitivas de organización de la tarea y sus efectos, de roles que se adjudican y asumen en esa tarea, del diálogo entre las diferencias. Supone trabajar el conflicto para producir un saber, construido en el diálogo intersubjetivo, facilitador de la convivencia escolar. Abrir un espacio a la escucha atenta del otro, que coadyuve a la simbolización de los miedos y resistencias como también a la palabra responsable y pertinente: si bien ésta tarea es parte de la reflexión necesaria a todos los espacios curriculares, en este tipo de talleres es contenido y continente.

Por otro lado, es importante que este proceso facilite el reconocimiento de las distintas oportunidades para escribir e inscribir el trayecto vital en los distintos mundos posibles que se abren al momento de egresar de la Escuela Secundaria. Conocer las distintas posibilidades que se despliegan en el mundo del trabajo, los estudios y proyectos. Como parte de este proceso, los estudiantes podrán analizar encrucijadas y circunstancias, profundizar búsquedas y realizar las aproximaciones personales que consideren congruentes con sus deseos y expectativas, para que el dilema que generalmente se produce en los sujetos cuando un ciclo termina advenga en proyecto.

La coordinación de estos talleres es fundamental como sostén de encuadre que respalde la circulación de la palabra plena-que se conjuga siempre atravesada por la subjetividad-, para que el grupo pueda realizar su tarea y para que cada integrante realice la suya como parte del mismo proceso...”²³

²³ Transformación de la escuela secundaria rionegrina Diseño Curricular del Ciclo Orientado de los Bachilleratos con Orientación.

2. Encuadre Didáctico

Para que pueda enriquecerse en un máximo, el taller para alumnos deberá, por un lado, ser respetuoso de la subjetividad; y, por otro, reconocer la importancia y singularidad de cada institución educativa y, por ende, de la comunidad y de la población estudiantil en particular. Ser respetuoso de la subjetividad implica reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho y legitimar un espacio de encuentro fértil donde se articulen los tres procesos fundamentales de **reflexión, confrontación y creación**. Implica retroalimentar la autoevaluación, la co-evaluación y la heteroevaluación, con miras a la construcción del diseño de su proyecto futuro. Valorar, además, su compromiso incesante con el proceso de aprendizaje que se promueve dentro del taller, que se constituye en una de las herramientas que facilitan la inclusión de los talleristas en la vida cotidiana estudiantil.

Se coincide en que uno de los objetivos centrales de la educación es el “aprender a aprender”. Ya no se trata de aprender determinado cuerpo de conocimiento e informaciones, sino de aprender mecanismos, operaciones y procedimientos, desarrollar habilidades y competencias que permitan actualizar nuevos conocimientos y aplicarlos.

“El “aprender a aprender” debe ser un horizonte de referencia del trabajo didáctico y pedagógico del profesor. El constructivismo considera al alumno como centro de la enseñanza-aprendizaje, pero, en el ámbito del taller de alumnos se resalta que el hecho de que el alumno sea el centro de aprendizaje no implica que sea el “único” actor del proceso educativo: ello llevaría a desdibujar el rol del coordinador y la relación dialéctica del enseñar y el aprender.

“...Enseñar y aprender se dan dentro de un mismo marco de trabajo, configurando una situación en la que para entender las condiciones de operatividad de uno hay que hacer referencia al otro. Para entender lo que es enseñar, hay que hacer referencia al aprender y viceversa. El docente tradicional, al transmitir información lo hace de manera unidireccional: en la didáctica operativa la posibilidad de efectivizar el acto de enseñar sólo se da cuando se conocen las condiciones del aprender. Es una relación funcional, la relación se va organizando y modificando en el trabajo concreto, con los ajustes mutuos, por la complementariedad de roles que es la antinomia de la suplementariedad. Complementariedad: realizar junto con, suplementariedad: realizar en lugar del otro.”²⁴

La del taller es una didáctica instrumental, interdisciplinaria, heterogénea, de emergentes, convergente y divergente, de grupo multidireccional y multiespacial, dialéctica, progresiva y regresiva, analítico-sintética, dramática, de retroalimentación de núcleo básico y problemática.

Los alumnos portan con una trayectoria de aprendizajes, trayectoria en la cual se ha ido construyendo un “modelo interno o matriz de encuentro con lo real”. Historia en la que se ha ido “aprendiendo a aprender”. Un “aprender a aprender” como forma de constituirse como sujeto de conocimiento. Importa lo que se aprende y cómo se aprende.

El instrumento de trabajo en el que se apoya el dispositivo taller de reflexión es el grupo de pares, ámbito natural del adolescente, que, a partir de una coordinación especializada, permite compartir vivencias, experiencias, plantear problemas y soluciones alternativas,

²⁴ Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal. Reproduc. De “Temas de Psicología Social”- N°extraordinario. Ediciones 5.

observar igualdades y diferencias, descubrir a otros, comunicarse y generar conocimientos sobre sí mismo, el mundo del trabajo y la sociedad.

Permite al alumno/sujeto adquirir la capacidad de transformar situaciones llamadas “dilemáticas” en “problemáticas”, y superar las resistencias al cambio; es decir, permite resolver situaciones problemáticas nuevas del presente y del futuro.

Las situaciones dilemáticas llevan a la paralización y al empobrecimiento de la producción. Ellas aparecen como resistencia al cambio y donde cada uno siente que posee la verdad, sin poder resolver el estereotipo. La intervención del coordinador es la que facilitará el pasaje del dilema al problema.

“...Un proceso es una secuencia de hechos, de acontecimientos donde hay: a) Una sucesión de contenidos, de experiencias, de situaciones. b) Una relación causal múltiple entre cada una de éstas, a veces observable como encadenamiento reconstruible secuencial, con relaciones de antecedente-consecuente. De causalidad no lineal sino pluricausal...”²⁵. Lo que sucede en el grupo se integra progresiva y multidimensionalmente (lo interno-externo-individuo-grupo-institución), vinculado con los espacios y tiempos del aprender

Desde la concepción didáctica operativa que se desprende de la teoría y de las ideas o principios pedagógicos elaborados por Enrique Pichón Riviere, se propicia un encuadre grupal que favorezca el aprendizaje significativo respecto a la construcción de “proyecto futuro” en el siglo XXI, siglo caracterizado por el predominio de una realidad compleja*. La metodología de esta didáctica posibilita desarrollar habilidades así como modificar actitudes. La didáctica como estrategia centrada en la resolución y remoción del obstáculo para el aprendizaje permite al estudiante adaptarse activamente a situaciones nuevas, y elaborar la resistencia al cambio y las defensas para una lectura de la realidad.

La Complejidad necesita una estrategia. Pero la estrategia se impone siempre que sobreviene lo inesperado o lo incierto, es decir, cuando aparece un problema importante. (...)” El pensamiento complejo no resuelve, en sí mismo, los problemas, pero constituye una ayuda para la estrategia que puede resolverlos”.²⁶

La interdisciplinariedad como principio didáctico potencia el aprendizaje y permite la complementariedad disciplinar, conceptual y metodológica.

La reflexión implica una crítica (análisis-síntesis) de las contradicciones que se presentan, en las condiciones de la tarea y en la forma como se da el proceso.

Respecto del encuadre, implica una experiencia vital para los estudiantes, de quienes se requiere que lo acepten formalmente; como también los propósitos; conocimientos, actitudes y aptitudes requeridas para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, logran afiliarse a la experiencia.

El coordinador del taller formula señalamientos, interpretaciones sobre los obstáculos que emergen, enriqueciéndolos con información teórica. Indica tareas, ayuda a realizarlas y recibe sugerencias. Cuida que no se refuercen los mecanismos de dependencia en la clase, indica fuentes de información y bibliografía tentativa. Regula y potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje, ajustando, con sus mensajes y metamensajes, la productividad en

²⁵ Bricchetto, O. Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal Ob. Cit.

²⁶ Morin, E. “Introducción al Pensamiento Complejo” Ob.Cit.

relación con los montos de ansiedad, a fin de que ella sea un incentivo en la tarea y no un factor de paralización.

El taller les ofrece a los alumnos de quinto año una experiencia vital, cuyo encuadre y aceptación propicia las condiciones para una afiliación a la experiencia particular de enseñanza-aprendizaje. Caracterizado como “apropiación instrumental de la realidad para transformarla”, el aprendizaje es función esencial constitutiva de la subjetividad.

Encuadre como constantes que se mantienen fijas para posibilitar los cambios y movimientos que se irán dando durante el proceso. Estas constantes o encuadre posibilitan lo que no es repetible, el proceso de producción de creación grupal e individual.

En la experiencia áulica se *reactualizan* las condiciones de creación del encuadre, se reinventa la estrategia del propósito. En cada uno de los encuentros es necesario trabajar los *emergentes*, lo cual incluye lo pensado, lo sentido, lo hecho. Significa retomar las dificultades y los logros, recuperar lo que se produce, interconectándolo.

Condiciones espaciales y temporales del encuadre: El espacio se organiza en un aula con capacidad para todos los participantes. Para un primer momento de trabajo (15 minutos), la distribución de las sillas es la tradicional. Para el segundo momento (50 minutos), las sillas se agrupan en pequeños círculos de cinco aproximadamente, en diversos espacios dentro del aula. Al tener este momento una instancia de producción individual y otra en pequeños grupos, se prevén 20 minutos para la primera y 30 minutos para la segunda. Para el tercer momento (40 minutos), las sillas se giran, a fin de constituir un círculo grande. El tiempo de trabajo es de tres horas por semana, conforme con el diseño curricular de la escuela de la transformación.

2.1. Propósitos

“Los propósitos permiten tomar decisiones respecto a los contenidos y experiencias de aprendizaje. Constituyen el Qué, Cómo y Para qué del enseñar. Expresan un posicionamiento e intencionalidad de la tarea. Se los considera principios orientadores amplios y flexibles. El docente a cargo, en un marco integrador e interdisciplinar y centrado en el estudiante como sujeto protagonista del aprendizaje, podrá darle a través de estos propósitos, dirección y sentido al proceso educativo. Lleva implícita una postura y una intencionalidad que involucran y comprometen profundamente al docente en el proceso formativo”²⁷

Propósitos del Taller

-Privilegiar todas las dimensiones del aprendizaje, poniendo en relación el ámbito intelectual, emocional y el de la acción, participando en forma cooperativa y solidaria, con responsabilidad y compromiso; comprendiendo las necesidades del grupo y tomando decisiones en conjunto. Este propósito apunta a la construcción de una ciudadanía activa y plena, de un nuevo orden socio-ambiental y al protagonismo comunitario.

²⁷ Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro

-Promover “aprendizajes significativos” de modo racional-afectivo (creativamente). Es decir, lograr nuevos enlaces y estimular el pasaje de lo vivencial y afectivo a lo conceptual y teórico, a fin de reconocer que la complejidad del mundo requiere de una forma de pensarlo y de operar en él.

-Promover la sensación de confianza y permiso entre los estudiantes para poder intercambiar opiniones y vivencias sobre las expectativas futuras de cada uno, tranquilizando a quienes viven con mucha ansiedad este momento, y desafiando a quienes se escudan en una conducta apática y supuestamente desinteresada.

-Estimular la creatividad y la simbolización mediante la reflexión, el intercambio de opiniones y la indagación. Permitir y permitirse la posibilidad de desear, con el fin de superar los obstáculos y conflictos que implica la elección futura de estudios y/o trabajo.

-Permitir el desarrollo de la “competencia cultural” para la incorporación al mercado de trabajo, la prosecución de estudios, el desarrollo del pensamiento crítico y el análisis social.

- Propiciar un espacio para la reflexión e intercambio de opiniones con sus compañeros y el coordinador del taller, sobre la finalización de la escuela media, sus ideales y modelos, sus intereses, temores y expectativas, integrando las necesidades, miedos, valores, potencialidades, modelos familiares y culturales. A partir de esos datos, reflexionar acerca de qué tendrían ganas de hacer en el futuro y por dónde querrían comenzar.

-Brindar un ámbito reflexivo en el que se respete el miedo a la equivocación, los tiempos singulares/subjetivos, la valorización del sentido común y los estilos personales, con intención de facilitar, durante el tránsito por el taller, la construcción del proyecto propio.

-Acompañar al tallerista a elegir, privilegiando su condición de sujeto lanzado al intento de descubrir “una verdad” sobre sí mismo y sobre sus relaciones con otros y las cosas, con el propósito de diseñar la trayectoria a seguir, en la que se incluye la elección de estudios y/o trabajo.

-Ayudar a los jóvenes a identificar sus necesidades; ampliar sus conocimientos del mundo del trabajo y/o estudios superiores y las diferentes posibilidades; aprender a tomar decisiones y a responsabilizarse por ellas, reconociendo las diferentes dimensiones subjetivas y socio-contextuales que influyen en la elección-decisión, a fin de que se revalorice como sujeto protagonista del pasado-presente y futuro.

-Promover la vinculación con la tarea con entusiasmo, alegría y pasión. Dicha vinculación requiere, por un lado, involucrarse desde el compromiso y, por otro, enfrentarse con el conflicto, en tanto aspecto inherente a la constitución subjetiva.

Respecto al conflicto, existirán formas y estilos singulares de encararlo y resolverlo, de modo que el sujeto pueda adoptar una posición activa y transformarse en protagonista de su propio hacer.

-Realizar acciones para entender la problemática del aprendizaje y de lo vocacional en un marco interdisciplinario, desde un contexto de la complejidad.

-Lograr una integración de campos de conocimiento; un encuentro crítico y fecundo entre los saberes, las distintas perspectivas y problemáticas, vinculándolos a la experiencia cotidiana e invitando a imaginar horizontes posibles.

-Valorizar el “sentido” de lo aprendido en el devenir histórico y, fundamentalmente, resignificar los saberes que fueron contruidos en otros espacios curriculares, con el fin de promover la autorreflexión pedagógica.

-Acompañar a los jóvenes a resolver la problemática de la elección vocacional, para bosquejar su propuesta de trayectoria personal futura, apostando a una escucha especializada-respetuosa, neutral, atenta a los emergentes, corrida de estereotipos y valorizaciones respecto de las experiencias que involucran la singularidad de cada uno.

-Recuperar la autobiografía y reconstruir lo vivido para priorizar aquello relacionado con lo vocacional; es decir, lo hecho hasta el momento, los intereses, las actividades, los estudios, los proyectos, las ilusiones y también las fantasías, con el fin de facilitar la construcción de proyecto futuro, más específicamente lo vinculado a una de sus dimensiones, la dimensión subjetiva.

-Posibilitar el diseño de estrategias y proyectos personales, con el fin de afianzar una de sus dimensiones-dimensión sociocultural- y de comprender el sentido ético y solidario de las prácticas profesionales-ocupacionales y las connotaciones socio-comunitarias del trabajo, a fin de incluirse, en la sociedad, comprometida y creativamente.

-Abordar las necesidades de orientación e información, con intención de ampliar el conocimiento de sí mismo, el fortalecimiento de la autoestima y el autoconocimiento de estrategias transferibles a situaciones socioeducativas laborales futuras, estimulando la formulación de preguntas y la exploración de respuestas alternativas, favoreciendo la evaluación reflexiva y la retroalimentación permanente.

-Aprender acerca de cómo buscar información ocupacional-profesional y analizarla críticamente, para que sea posible avizorar horizontes profesionales-ocupacionales no visibles y superar la mirada restringida del “perfil de la carrera” o sus “incumbencias”.

-Instrumentar y resignificar las estrategias de búsqueda de trabajo y primer empleo que permitan un mejor posicionamiento en el ámbito laboral, en el contexto de complejidad.

-Propiciar la posibilidad de construir o inventar lugares para habitar, superando que el concepto de lo vocacional, como deseo de hacer, quede encapsulado en el trabajo-empleo. Evitar que éste se entienda como actividad obligatoria a cambio de una remuneración, concepción que lleva a terminar ocupando lugares en la sociedad prescriptos por las industrias culturales con ofertas de modelos de forma de ser, hacer y tener.

-Apostar a una dinámica de decisión vocacional-ocupacional autogestiva, sostenida en una formación ética, solidaria y democrática, basada en el respeto por el ser humano y la igualdad de oportunidades sin exclusiones, donde el “sujeto” sea protagonista del “proceso” y poder así escribir e inscribir su trayecto vital en los distintos mundos posibles: proyecto de futuro singular.

-Promover la organización de jornadas, tanto de padres como con docentes, para que participen desde el acompañamiento y el compromiso, a partir de una función de “autorización”, a los estudiantes en el diseño de su propuesta de futuro.

2.2. Saberes

En el diseño curricular de la escuela de la transformación, se considera saberes al conjunto de valores, actitudes, normas, conceptos, principios y procedimientos que se enseñan y se aprenden en la escuela.

Los saberes pertinentes a este espacio curricular se articulan con las *funciones* de la escuela, las cuales son:

- *Educar para el conocimiento.*
- *Educar para la construcción de una ciudadanía activa y plena.*
- *Educar para la continuidad a otros estudios.*
- *Educar sobre el trabajo.*

Se apuesta a constituir un espacio privilegiado que da al estudiante la posibilidad de interrogarse sobre sí, sobre sus propias potencialidades, sobre la realidad, y sobre cómo ponerse en juego en lo social. Entre las funciones del coordinador, está la de facilitar el despliegue subjetivo que permita resolver la problemática de elegir por dónde y cómo continuar su trayecto vital. Para ello, aborda dos niveles o dimensiones: lo subjetivo (deseo, expectativa e intereses) y lo sociocontextual (conocimiento de las características tanto del sistema educativo post secundario como del contexto profesional-ocupacional).

En este enfoque, se intenta superar los posicionamientos del paradigma taylorista-fordista, que resuelve la problemática de elección de un proyecto futuro con la administración de técnicas psicométricas (test), aplicados por un especialista-orientador, que se ubica en el lugar de quien tiene el conocimiento para “poder orientar” al “alumno-pasivo”. Los resultados de dichos test avalan el dictamen de quién sirve para qué, quién puede ocupar determinados lugares en la sociedad y quién no, y la vinculación estrecha entre el mercado y estudios superiores.

En el diseño de la propuesta curricular del taller de reflexión para alumnos de quinto año, han priorizado las características del siglo XXI, la descripción de la sociedad actual y toda su complejidad; su impacto en la nueva conformación del mundo del trabajo y de los estudios, es decir, la marca que esta nueva configuración imprime en la vida de los seres humanos.

Como consecuencia, los saberes integrados en este espacio curricular se constituyen en instrumentos que le van a permitir al estudiante afrontar los nuevos desafíos. Convertidos éstos en problemas, habrán de:

- suscitar interrogantes al sistema educativo y al sistema laboral, que conformarán un “estilo” de transitar la construcción del proyecto futuro; promoviendo descubrimientos que abren caminos, más que otorgando respuestas funcionales.
- permitir el reconocimiento de los diversos aspectos que integran tanto la dimensión subjetiva como la dimensión socio-contextual.
- promover constantemente el planteamiento de preguntas que deban ser resignificadas y que puedan vincularse con la singularidad de cada estudiante.
- resignificar la historia de los aprendizajes escolares e integrarla a la posibilidad de imaginar nuevos horizontes.

2.3. Consideraciones Metodológicas

El taller brinda un espacio que promueve el pasaje de una actitud pasiva receptiva con la que llega el alumno (“quiero que me hagan un test”), a una actitud reflexiva, activa, creadora, de encuentro consigo mismo y con los otros que conforman el grupo. Un espacio que tiende a romper estereotipos y que genera nuevos posicionamientos. Juan Hebert

Elizalde y Ana María Rodríguez²⁸ conceptualizan de manera clara y concreta los procesos y las modificaciones que ocurren en el acontecer de un grupo de reflexión de Orientación Vocacional.

El taller tendrá así un efecto modificador en distintas dimensiones: 1).-**Dimensión subjetiva:** a).- Pasaje de la incompetencia: (“no sé como resolver este problema de elegir”) a la competencia: búsqueda y tratamiento de la información ocupacional, reflexión sobre los factores que inciden en la elección. b).- De la mitificación de la autoridad y del depósito de la solución en el adulto idealizado (“quiero que me diga qué carrera seguir”), al compromiso personal y grupal con un área que le pertenece y una elección que le es propia. c).- de la evasión o la parálisis a la verbalización del conflicto y, consecuentemente, a su *problematización*. 2).- **Dimensión socio-contextual:** a).- En el taller, de la competencia, actitud incentivada históricamente por el sistema educativo, se pasa gradualmente a la solidaridad y la cooperación. b).- Problematización: intercambian puntos de vista, aprenden a escucharse y descubren que no son los únicos diferentes. Tienen así la oportunidad de aprender que el mismo problema se puede plantear de diferentes maneras y enfrentar con alternativas diversas, con lo que se abre el panorama de soluciones c).- La anticipación de un futuro que conlleva todo proyecto vocacional-ocupacional genera fuertes ansiedades según las perspectivas que ofrece el mundo adulto.

La conceptualización de **proyecto** implica una elaboración cognoscitiva del presente, en el que se entrama la percepción histórica de sí, las posibilidades y probabilidades, los condicionamientos y recursos para lograr el futuro deseado. El hecho de que sea una elaboración cognoscitiva implica alejarla de una libre expresión respecto de aspiraciones, deseos y sueños, desdibujados y tal vez inaccesibles.²⁹

El tratamiento del tema **futuro**, “ingreso al mundo del trabajo y/o estudio”, en un contexto grupal, favorece el intercambio de recursos para enfrentar la tarea. La escucha diferenciada y el despliegue de estrategias diversas provee el acercamiento al mundo interno de cada sujeto, poblado de deseos, imágenes, prejuicios, mandatos y contradicciones. Este acercamiento posibilita el acceso consciente a sus deseos y también el pasaje al afuera, al mundo de la verbalización, de la comunicación, a la elaboración de sus proyectos.

Foladori expresa que el conflicto vocacional puede ser recién comprendido cuando es puesto en palabras y analizado por el grupo, que avanza en espiral hacia el esclarecimiento de sus obstáculos, favoreciendo la simbolización³⁰.

Descripción del Taller

El desarrollo del taller está diseñado para los **estudiantes de quinto año** y con una periodicidad de 3 horas semanales durante todo el año calendario escolar.

El **coordinador** del espacio cumplimentará con los requisitos y acciones solicitadas a cualquier docente a cargo de talleres curriculares (diagnóstico inicial, planificación, evaluación y acreditación, participación en reuniones y en la vida educativa institucional).

Cada coordinador (y también cada estudiante) construirá como recurso didáctico un “portafolios”³¹, que contendrá evidencias de su actuación. El portafolio es una elección de

²⁸ “Crecer y aprender en tiempos de incertidumbres” en “Creando proyectos en tiempos de incertidumbres: desarrollos teóricos y técnicos en orientación vocacional ocupacional”. Elizalde, H. y Rodríguez, A. Comp. Psicolibros. 2002.

²⁹ Ilvento, M.C. “A las puertas del futuro: ¿Una cuestión de intención? Capítulo 4 en Ob. Cit.

³⁰ Foladori. “Contribuciones al Análisis Vocacional Grupal” en Ob. Cit.

documentos que reflejan la actuación y los productos alcanzados por el docente/estudiante durante su proceso de aprendizaje, dentro y fuera del aula. Para el docente, integra la planificación anual, semanal y los registros diarios respecto del acontecer grupal. Para el alumno, quien elige “qué material incluir dentro del portafolios”, comprende todo aquello que le permite registrar su *trayectoria* dentro del taller.

Este recurso didáctico es un proceso dinámico mediante el cual los docentes y/o estudiantes reúnen los datos provenientes de su trabajo y de su crecimiento personal, organizados por ellos sobre la base de la reflexión, la discusión y el consenso. Su finalidad es evaluar, formar, innovar e investigar; convirtiéndose en un vehículo para el desarrollo del docente y en un pretexto para que éste reflexione sobre su práctica. Para el alumno, también es una “excusa” que abona la autorreflexión pedagógica y facilita plasmar su recorrido singular por el taller. De esta forma se identifican dos tipos de portafolios: el del alumno y el del profesor.

Respecto del encuadre de los talleres, su explicitación en cada jornada de trabajo, evita que el espacio se desvirtúe y se convierta en un grupo terapéutico o en un espacio de catarsis grupal. Su importancia reside en permitir que la producción se centre en la “tarea” mencionada en el diseño curricular. Cada tarea de reflexión promueve un cambio, y el cambio implica integración y crecimiento.

El coordinador abre la jornada con una exposición teórica que se enmarca dentro de los propósitos potencializadores y los saberes expresados en el diseño curricular correspondiente. Su contenido responde a un programa básico confeccionado con anterioridad por el docente a cargo, de acuerdo con los principios de la escuela de la transformación.

El esquema de conocimiento variará según la consideración sobre los sujetos, los grupos, las instituciones y la comunidad; y, a su vez, se constituye en insumo para la construcción del portafolios a efectos del seguimiento y la evaluación en sus diferentes modalidades (autoevaluación, co evaluación y heteroevaluación).

Si el coordinador y los estudiantes poseen una idea clara acerca de los propósitos que definen cada exposición, habrá mayor probabilidad de que las actividades resulten más aceptables y plenamente justificadas.

Los momentos de cada encuentro son:

1.- Primer momento: “Apertura-Introducción”. Incluye explicitación del encuadre, eje temático a tratar, propósitos, metodología y evaluación (15 minutos).

2.- Segundo momento: “Desarrollo”. Se explicita la consigna de la actividad, cuyas temáticas se inscriben en una dimensión subjetiva y en una dimensión socio- contextual.

Integra dos instancias de producción: una, individual (20 minutos) y otra, en pequeños grupos (30 minutos) a efectos de centrar la tarea. Por ejemplo, a través de *interrogantes*, cuyo fin es abrir preguntas, más que responder o cerrar problemáticas. Es decir, cuyo propósito es estimular la reflexión personal, la discusión y la producción en pequeños grupos.

³¹ Llorente Pozo, M.T y García Lupión, B “El portafolios del alumnado: una investigación-acción-en el aula universitaria” (Universidad de Granada) en Revista de educación N°341. Barcelona. 2006 .

3.- Tercer momento: “Síntesis-Cierre”. Trabajo en plenario, en base a las diversas producciones sub-grupales, a efectos de ir conformando una síntesis creativa de la temática trabajada en el espacio curricular (40 minutos).

En cada encuentro se articulan tres procesos que se consideran fundamentales: reflexión, confrontación y creación. Gracias al dispositivo teórico y mediante el trabajo individual, se instala la reflexión sobre los aspectos intra e intersubjetivos implicados. Con el trabajo en pequeños grupos y parte de la dinámica del plenario, se despliega la instancia de confrontación de puntos de vista, fantasía y realidad. Por último, luego de los aportes de cada grupo y en la síntesis final, toma forma la creación, que articula deseos, posibilidades y limitaciones en un proyecto auténtico, viable y flexible en constante revisión (un “no todavía” incierto, de final abierto).

El estudiante se fortalecerá, apropiándose de estrategias y herramientas que optimizarán sus decisiones en situaciones a corto, mediano y largo plazo.

En cada taller, el estudiante entra de un modo y sale de otro; es decir, inicia con un conocimiento sobre algo de sí y algo de los otros, que se irá profundizando durante el desarrollo de los talleres. Por ello, en la medida en que pasa el tiempo, el alumno se conoce cada vez más, conoce algo más de los demás y como consecuencia todos los integrantes profundizan el conocimiento de sí mismos, del contexto, de las posibilidades laborales y/o de estudios.

Durante el desarrollo de la dinámica grupal se plantean, además, diferentes puntos de vista y concepciones y se intenta reformularlos, señalando alternativas. A partir de la reflexión sobre sus propias experiencias, se favorece un modo autónomo de aprender, que se adquiere mediante la producción de conocimientos en torno a problemas específicos.

“...En los grupos la convergencia de aportes, para su esclarecimiento, y la acumulación dialéctica de información permite una conjunción e integración, construcción progresiva y enriquecida...”³²

Es deseable que se realicen una o dos jornadas con la familia del alumno, con el fin de poder integrarla de modo sustantivo en la construcción de los proyectos futuros de los estudiantes. También se considera fundamental la inclusión de otros saberes disciplinares a través de los docentes específicos.

2.4. Evaluación

La resolución 1000/08 del Consejo Provincial de Educación, que refiere a los criterios de evaluación explicita “...Rigurosidad de los procesos de resignificación y reconstrucción de saberes contruidos parcialmente por los estudiantes...” “....Cuanto más reflexione el alumno sobre sus fortalezas y dificultades para aprender, mas herramientas tendrá para superarlas...” “...Implicación responsable de los estudiantes del Ciclo Orientado como co-gestores del proceso de enseñanza y autores de su trayecto educativo...”. La concepción de evaluación como autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación, que se produce en el dialogo entre docente y alumno y alumnos entre sí y con otros actores de la comunidad educativa, permiten que el estudiante se exprese, construya y deconstruya nuevas elaboraciones conceptuales.

³² Ob. Cit.

Por cada trimestre (en fechas establecidas por calendario escolar), el coordinador del taller elabora un informe evaluativo del proceso, en el que puede incorporar insumos obtenidos a través de reuniones interdisciplinarias y con el coordinador interdisciplinar.³³

El docente a cargo del espacio curricular realizará una evaluación diagnóstica, a fin de clarificar el posicionamiento de cada alumno ante la elaboración de un proyecto futuro. Durante el desarrollo de los talleres, se evaluarán las producciones orales, escritas (trabajos prácticos, foros, mesa de debate, indagaciones, entrevistas, dramatizaciones, entre otros). La evaluación asegura que el alumno haya visualizado y diferenciado la problemática desplegada, las diversas estrategias de solución y, obviamente, la vinculación consigo mismo y el protagonismo en su proceso de aprendizaje.

La evaluación permite la retroalimentación-ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el docente puede, a través de ella, informarse e informar sobre las realizaciones observadas y tomar las decisiones necesarias para mejorar ese proceso.³⁴

Con el diagnóstico inicial, las jornadas con padres y docentes y los tiempos de la acreditación se completa el año calendario escolar.

3. Organización Curricular de los Saberes.

Se ha decidido transcribir la caracterización del “taller de alumnos en 5to año” desarrollada en el diseño curricular del Ciclo Orientado de los Bachilleratos con Orientación/Transformación de la escuela secundaria rionegrina (...) *“Espacios de autoreflexión pedagógica en los cuáles los estudiantes puedan analizar y trabajar su implicación en los procesos escolares y los modos de ser sujetos en situación de aprendizaje: Construirse como sujeto en el mundo conlleva necesariamente conceptualizar la práctica, investigar para problematizar las matrices de aprendizaje, las formas de lo grupal en el grupo de aprendizaje al cual pertenecen y preparar su proyecto personal futuro.*

En éste sentido es nodal hacer visible lo diferente en las formas colaborativas o competitivas de organización de la tarea y sus efectos de roles que se adjudican y asumen en esa tarea, del diálogo entre las diferencias. Supone trabajar el conflicto para producir un saber, construido en el diálogo intersubjetivo, que sea facilitador de la convivencia escolar.

Abrir un espacio a la escucha atenta del otro que coadyuve a la simbolización de los miedos y resistencias como también, a la palabra responsable y pertinente: si bien ésta tarea es parte de la reflexión necesaria para todos los espacios curriculares, en éste tipo de talleres es contenido y continente.

Por otro lado, es importante que éste proceso facilite el reconocimiento de las distintas oportunidades para escribir e inscribir su trayecto vital en los distintos mundos posibles que se abren al momento de egresar de la escuela secundaria. Conocer las distintas posibilidades que se despliegan en el mundo del trabajo, los estudios y proyectos. Como parte de éste proceso, los estudiantes podrán analizar encrucijadas y circunstancias, profundizar búsquedas y realizar las aproximaciones personales que encuentren congruentes con sus deseos y expectativas para que el dilema que generalmente se produce en los sujetos cuando un ciclo termina advenga en proyecto.

³³ Si se decide por la construcción del portafolios se recuerda que el mismo es también un recurso didáctico evaluativo (contenedor dinámico); que tras una concepción activa y significativa del aprendizaje prioriza y revaloriza la interacción entre evaluador y evaluado

³⁴ “Desarrollo curricular: lineamientos de acreditación básicos”

La coordinación es fundamental en éstos talleres, como sostén de un encuadre que respalde la circulación de la palabra plena- que se conjuga siempre atravesada por la subjetividad- para que el grupo pueda realizar su tarea y para que cada integrante realice la suya como parte del mismo proceso”.

3.1. Eje Organizador

“Construcción de Proyecto Futuro: Estudio y/o Trabajo”

¿Cómo elegir? Lo más significativo es hacerlo desde lo más singular. Es pensar la decisión enmarcándola en cómo le gustaría vivir, y que esa idea de futuro incluya al estudio y al trabajo.

Para elegir desde una perspectiva singular, es necesario detenerse a pensar “Quién SOY y Quién quiero llegar a SER”. Lo central es poder reconstruir la historia personal, recuperar el pasado para conectarse con el presente y proyectarse hacia el futuro. Para elegir qué y dónde estudiar y/o para elegir dónde, haciendo qué y cómo acceder a un trabajo, no basta con conocer las posibilidades existentes; es necesario relacionarlas con gustos, preferencias y aspiraciones. Es pensar en el qué, dónde, pero esencialmente en el cómo cada uno elige. Todo ello bajo el supuesto de que el alumno no puede realizar esto solo, sino que necesita del acompañamiento de un coordinador especializado.

“...La escuela es la institución que precisamente tiene su apuesta en un futuro distinto que, al mismo tiempo, debe ayudar a construir. Allí donde no parece haber porvenir la escuela tiene que delinear un futuro, una representación de otro futuro posible”.³⁵

¿Para qué seguir estudios? Para poder apostar a expectativas de construir itinerarios singulares, para tener la posibilidad, desde la construcción subjetiva, de visualizar un horizonte posible. La posibilidad de continuación de estudios superiores mejora el posicionamiento en el mercado laboral por poseer una mayor credencial educativa

El poder formular aspiraciones y proyectos permite y necesita tener una mayor representación sobre su presente. La construcción de una razón imaginativa otorga la posibilidad de narrar e inventar otros sentidos, como puntos de referencia portadores de significantes, y de ubicarse “cordialmente en el mundo”³⁶

Las proyecciones de **futuro** que los estudiantes visualizan como posibles, aunque sin certezas, no se dan en el vacío, puesto que incluyen condicionantes sociales y características actuales del contexto.

Ante la necesidad de diseñar un proyecto de futuro, los estudiantes se enfrentan con aspectos que son fruto de las transformaciones económicas, sociales, de la inestabilidad personal y/o familiar, e incluso de la falta de constancia y motivación para emprender actividades. Todo ello actúa a modo de obstaculizador para los alumnos. Paralelamente, aparecen apoyos familiares, pares, recursos de sí mismo, figuras significativas del ámbito escolar y social.

Al decir de Perla Zelmanovich, frente al declive de las instituciones en estos tiempos de fragmentación, mucho depende de los espacios que se abran. En este caso se piensa al “Taller de alumnos”, como espacio de inscripción. Espacio donde la situación de transición en que habitan los jóvenes, devenga en experiencia de construcción subjetiva. Habilitar la

³⁵ Kaplan, C. “La inclusión como posibilidad” en Ob. Cit.

³⁶ Enrique, S.J. “Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras” cap.Nº en ob.cit.

búsqueda de un proyecto posible constituye un gesto que restituye la dimensión del porvenir.

La visión de la realidad laboral, económica, social y los valores de su presente, incluidos los cambios en el orden social y en el mundo del trabajo, condicionan la proyección acerca del futuro. Tanto alumnos, docentes y padres sienten desorientación y desesperanza frente a esta situación.

“...la categoría **proyecto** se establece sobre la base de un futuro que se desea alcanzar, sobre un conjunto de representaciones de lo que aún no está, pero que se desea lograr, y se apoya sobre representaciones del presente que se espera sobrepasar... La elaboración representativa de la situación presente orienta la construcción del proyecto, supone una cierta reflexión sobre las estrategias para llevarlo a cabo y sobre los motivos que lo sostienen”³⁷

Es una anticipación que implica una elaboración cognoscitiva de la situación presente, posible de re-visión y re-formulación, atada a posibilidades y probabilidades; integrando la percepción de sí desde el pasado hasta hoy, el futuro deseado, los condicionantes y los recursos para lograrlo.

La inclusión curricular de los talleres permitirá que ciertos contenidos significativos para encarar una transición activa a lo “por venir”, no permanezcan inexistentes o marginados de la tarea pedagógica.

3.2. Ejes Transversales

El desarrollo de los ejes transversales tiene un sentido holístico, que aportará al logro de más de un propósito. Impregnan a los ejes temáticos constantemente, redimensionan los saberes y los atraviesan durante todos los tiempos del taller. Influyen profundamente también todo el que-hacer pedagógico didáctico: están presentes en todas las actividades del coordinador, en la dinámica grupal, en la evaluación, en la planificación, en experiencias aúlicas y extraúlicas Trascienden la experiencia educativa, aportando a la configuración de la “identidad” del espacio curricular.

Los ejes transversales son los siguientes:

- Autoreflexión pedagógica: A través de él, se analiza y trabaja la implicación en los procesos escolares y los modos de ser sujetos en situación de aprendizaje.
- Cómo continuar su trayectoria vital: Incluye el quién y cómo soy como también la transmisión, la problematización y la apropiación de contenidos conceptuales relacionados con el actual escenario social.

La variedad de temáticas del taller de alumnos genera seguramente coincidencias y divergencias, tanto por la selección efectuada como por su modo de abordaje.

Cada uno de los alumnos no parte de cero, desde su particularidad saben cosas distintas sobre los diferentes temas a analizar. Sencillamente, porque cada uno tiene experiencias singulares en el marco de una cultura que no es homogénea. Por ello, el tratamiento de los contenidos debe respetar lo dicho.

Las temáticas referidas al sub-eje “autorreflexión pedagógica” son: indagar a fin de problematizar las matrices de aprendizaje, visualizar la implicación en los procesos

³⁷ Guichard, J. 1995. en Ob.Cit.

escolares y los modos de ser sujetos en situación de aprendizaje, promover modos solidarios de vinculación con la tarea, construir un dialogo intersubjetivo abordando los obstáculos para producir un saber y facilitar así, la convivencia escolar. El nodo de este sub-eje lo constituye la reflexión, en la que se conjuga lo conceptual y lo operativo. Todo ello estará presente en cada uno de los encuentros y atravesará transversalmente con el sub-eje “cómo continuar su trayectoria vital”.

3.3. Ejes Temáticos

Los jóvenes egresan del secundario sin saber qué hacer, en ellos surgen interrogantes *¿Trabajo y/o estudio? Si trabajo ¿cómo hago para buscar?, ¿cómo se hace? Y si estudio ¿Qué estudio? ¿Por qué y para qué?*

En el caso de que haya uno o unos pocos estudiantes que se interroguen, el coordinador aprovechará esta situación, utilizándola como disparador para provocar la reflexión en aquellos que todavía no se la han planteado.

Dada la complejidad en que se dan estas temáticas en los sujetos, ³⁸configuradas como entretejido dinámico sincrónico y diacrónico; la organización de los ejes temáticos y los núcleos problematizadores correspondientes, propuesta a continuación, sólo responde a una intencionalidad orientativa y sugerente:

Nº1- El Sujeto de la Elección/Sujeto de la Orientación

Saberes claves

Dimensión psicológica y dimensión sociológica de los jóvenes: posibilidad y poder de elegir y tomar decisiones, condiciones para elegir el supuesto imaginario de la libertad de elección, el sujeto sujetado. Subjetividad. Vocación. Elección. Decisión. Orientación. El protagonista de la elección. Condicionantes de la elección. Cuestiones incidentes de la decisión.

El estudiante, mientras transita su último año del secundario, es interpelado ante la pregunta de qué piensa hacer de ahora en más, llevándolo a la formulación de interrogantes que van a surgir tanto del interior como del afuera. Ante ello, el joven muestra modos disímiles que van desde una actitud pasiva de esperar que otros decidan por él, una actitud de postergación, de sentir que no necesita decidir, de no movilización o preocupación sobre los tiempos por venir, hasta la actitud de aquel que se siente apremiado por la ansiedad y la urgencia por definirse. La asunción de este protagonismo implica para el joven la necesidad ineludible de interrogar e interrogarse, mirar y mirarse; detenerse en la reflexión de sí mismo hoy en el presente, pero integrado a un pasado que le es propio. Requiere un “darse cuenta” de que no está solo, de que cuenta con un entretejido de vínculos familiares significativos, de amistades y adultos en general. Por todo ello, se necesita de una mirada y una escucha especializada que acompaña y decodifica esta situación, que es llevada al espacio curricular en donde convergen dialécticamente el pensar, el sentir y el hacer, vinculados específicamente al aprendizaje de elegir y decidir.

³⁸ “La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción” Morin, E. Introducción al Pensamiento complejo. Parte 1. Gedisa. Barcelona.2007.

Nº.-Autoreflexión-Autoconocimiento.

Saberes Claves

Representación de sí mismo. Necesidades. Deseos. Ideales. Valores. Modelos familiares. Mandatos. Historia. Cultura. Intereses y temores. Expectativas. Potencialidades. Recursos. Obstáculos y facilitadores. Conflicto. Interrogantes. Dudas. Compromiso e interés. Aspiraciones. Sistemas de valores y representaciones. Conocerse a sí mismo.

El estudiante de 5to año podrá en la trayectoria por el espacio del taller, clarificar sus necesidades, deseos, ideales y valores. Tomar conciencia de e indagar sobre los modelos familiares, los mandatos, el impacto y el condicionamiento de la propia historia y de la cultura. Vincularse con el sistema de valores, de creencias y representaciones como partes constitutivas del sujeto desde la genealogía propia.

Indagar, bucear dentro de sí mismo para acercarse a una representación más auténtica y vinculada al deseo y su verdad singular. Abrirse, mirar y mirarse, preguntar y preguntarse, acerca de expectativas y aspiraciones, potencialidades y recursos con compromiso e implicándose en este proceso de autoreflexión. Se consideran el conflicto, los interrogantes y las dudas aspectos inherentes y con estatus diferenciado dentro del proceso de autorreflexión.

Nº3- El Trabajo

Saberes Claves

La complejidad del trabajo-el trabajo subjetivante. Competencia cultural-competencia laboral (habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes). Búsqueda laboral. Entrevista de trabajo. Curriculum vitae y carta de presentación.

Aquellos jóvenes que aspiran integrarse al mundo del trabajo e inician su trayectoria laboral, necesitarán construir clarificaciones respecto de sí mismos, por un lado, y especialmente, respecto de las complejidades, características, condiciones y requisitos para poder acceder a un trabajo/empleo, por otro.

Resignificar la competencia cultural enriquecerá y favorecerá el posicionamiento frente al uso de estrategias, que serán utilizadas para una inserción creativa en el mercado laboral actual, a partir de que el joven se apropie de ellas, en este espacio.

Poder imaginar, dramatizar y jugar con situaciones vinculadas a la búsqueda de empleo, otorgará la confianza y los hará sentirse “competentes”, al pensar plásticamente a esta realidad como posibilidad de desarrollo personal.

Visualizar que, debido a las características del empleo en este siglo, hay una vasta diversidad de lugares pensables o imaginables, y que no necesariamente un trabajo o empleo es único y para siempre. También, que la ejecución de una actividad de producción o servicio, no necesariamente está vinculada con un hacer y una remuneración, sino con la potencialidad de convertirse ello en una experiencia placentera y subjetivante.

Nº.-Los Estudios Superiores

Saberes Clave

Carreras y tipos. Profesiones. Organización académica y administrativa de los estudios: sistemas de estudios, perfil, incumbencias, plan de estudio, evaluación y acreditación. Obstáculos y facilitadores Sistema de cursado. Derechos y obligaciones de los alumnos.

Los estudios son una de las opciones respecto del qué hacer en el futuro. Para ello, hay que conocer y adentrarse en la descripción lo más exhaustiva posible de las profesiones, carreras y tipos. Es de suma importancia el poder superar las visiones acotadas de perfiles e incumbencias, y en cambio enriquecerla con una visión más holística, globalizadora, flexible y creativa, pero no por ello desajustada de la realidad actual.

Se necesita conocer tanto la organización académica y administrativa de los estudios, como de los obstáculos y facilitadores que pueden llegar a encontrar los jóvenes en su tránsito por la formación terciaria.

También es necesario superar los estereotipos y/o las distorsiones de las representaciones de las imágenes ocupacionales. Es decir, ampliar la “mirada” para incluir una “resignificación” de las carreras y profesiones. Asimismo, se requiere promover la indagación respecto de las fantasías, temores, sentimiento de auto exigencia y concepción de fracaso; visualizar el inicio de estudios superiores como uno de los modos de acceder al mundo de la cultura, diferenciándose cada vez más de su lugar originario y encontrando nuevos espacios de vinculación; revalorizar la posibilidad de revisión del propio proyecto concibiendo a éste no como un producto acabado, cerrado; rescatar en la prosecución de estudios el acompañamiento de la familia, pares y adultos en general.

Nº. Proyecto de Futuro

Saberes Clave

Intención y anticipación de futuro. Posibilidad y construcción de proyecto Omnipotencia-Potencia. Diseño de proyectos y construcción de estrategias. Clarificación de la dimensión de realidad y fantasía. Conocimiento crítico-valorativo de los objetos vocacionales y problematización del contexto actual.

A partir de un conocimiento crítico y valorativo de los objetos vocacionales y problematización del contexto, se puede diseñar el proyecto futuro. Diseñar es un decidir por dónde empezar y tiene que ver con el poder imaginar un lugar por dónde iniciar la trayectoria personal. Tiene que ver también con un aspirar a vincularse con el mundo futuro de modo cordial- afectivado como una elección de “modos” de transitar; que integran las dimensiones tanto de la realidad como de la fantasía. Implica construir el proyecto “acompañado” e imaginar lugares y estilos de vida.

Considerar que no hay verdades únicas ni realidades únicas y comprender el gradiente o peso del pasado que, traído al presente, facilita el “poder” animarse a mirar el futuro.

Una actitud de pasión, alegría, de confianza en el futuro, en el poder hacer, posicionándose en quién soy, cómo soy. Animarse a visualizar alternativas posibles que no son alternativas cerradas y para siempre. Y ello incluye como decisión el estudiar y/o trabajar.

Los saberes mencionados podrán ser re-trabajados por los docentes a cargo del espacio, en consideración de las características de la población estudiantil y del lugar donde esté inserta la escuela.

3.4. Lineamientos de Acreditación

La resolución **1000/08** del Consejo Provincial de Educación que refiere a los criterios de evaluación y acreditación explicita "...Cuando el espacio curricular corresponde al de un taller, los docentes propondrán un trabajo a los alumnos que deben presentarse a examen, cuya realización será condición necesaria para poder rendir. Este trabajo debe ser significativo y reflejar las experiencias que se realizan en los talleres de la Institución..."

Para la acreditación, se tendrá en cuenta el portafolios/ carpeta confeccionada por el alumno durante el calendario escolar, la cual expresará el recorrido por el taller. En él/ella estarán incluidas las producciones que constituirán los instrumentos o insumos para la acreditación individual y grupal. Ejemplos: trabajos monográficos, registros de entrevistas, registros respecto al acontecer grupal, entre otros.

Los lineamientos de acreditación son un componente del *Encuadre Didáctico* del diseño curricular de la escuela de la transformación. Hacen referencia a aquellos saberes considerados fundamentales para la construcción de otros de mayor grado de complejidad. El alumno deberá acreditar para aprobar el espacio curricular.

Son un tipo particular de propósitos que posibilitan la toma de decisiones sobre la promoción de los estudiantes, pero que deben estar presentes no sólo en la instancia final de un año de estudio, sino durante todo el proceso, orientando la selección de saberes, la metodología y la evaluación.

Refieren a aquellos saberes que los estudiantes deben acreditar al finalizar el curso y dan cuenta tanto del proceso realizado por los estudiantes individualmente, como de las oportunidades generadas desde lo pedagógico e institucional.

Los lineamientos de acreditación articulan evaluación, acreditación y certificación de saberes. No representan un límite, ya que cada institución de acuerdo a sus características particulares, podrá complejizarlos y/o incorporar otros.

-Diseñar un proyecto de futuro integrando la problemática del aprender y de lo vocacional en un marco interdisciplinario desde la complejidad.

-Avizorar horizontes profesionales-ocupacionales no visibles a fin de superar la mirada restringida del "perfil de la carrera" o sus "incumbencias".

-Apostar a una dinámica de decisión vocacional-ocupacional autogestiva y revalorizar al "sujeto" como protagonista del "proceso" que integra pasado-presente y futuro.

-Valorizar el "sentido" de lo aprendido durante la historia escolar.

-Desarrollar competencias culturales para la incorporación al mercado de trabajo, la prosecución de estudios, el pensamiento crítico y el análisis social.

- Respetar el miedo a la equivocación, los tiempos singulares, la valorización del sentido común y reconocer los estilos personales dentro del proceso de construcción del proyecto propio.

- Diseñar estrategias y proyectos personales a fin de una inclusión comprometida y creativa en la sociedad.

- Comprender los requerimientos necesarios para la búsqueda de una inserción laboral y/o para poder abordar mejor preparados los estudios de nivel terciario o universitario.
- Ampliar el autoconocimiento sostenido en la construcción de confianza colectiva y propia.
- Plantear la construcción de proyectos y estrategias que permitan enfrentar con mayores recursos las situaciones de formación y de trabajo.
- Socializar las producciones de forma clara, utilizando diferentes recursos: representaciones dramáticas, informes escritos, transcripción de entrevistas, collage, dibujos, esquemas, entre otras.
- Propiciar un espacio para la reflexión e intercambio de opiniones, sobre la finalización de la escuela media, ideales y modelos, sus intereses, temores y expectativas.
- Valorizar y participar en la formulación de preguntas sin preconceptos ni fórmulas ilusorias.
- Promover el apoyo en el grupo de pares, el respeto por las singularidades, la posibilidad de plantear problemas y soluciones alternativas, de compartir vivencias y experiencias, la comunicación y generación de conocimientos; sobre 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.
- Rodríguez.A.M. 1990. "Rev. Relaciones N°76. El otro polo de la orientación".
- Universidad de Buenos Aires. Departamento de Orientación Vocacional (CBC) (comp.) 1994. "La vocación, un enigma. Interrogaciones desde la teoría y la práctica" Buenos Aires.
- Valero Villegas, Gregorio; Madriz, Gladys: "Las preguntas en la enseñanza de las Ciencias Humana." OEI-Revista Iberoamericana de educación.
- Veinsten, S. 1994 " La elección vocacional ocupacional". Buenos Aires. Marymar.
- Yus Ramos, R. "Hacia una educación Global desde la Transversalidad". Editorial Alauda Anaya.

INGLES

PARA EL CICLO ORIENTADO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

1. FUNDAMENTACIÓN

1.1 Contexto

Como ya se ha expresado en el Diseño Curricular de Inglés para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina (2008), el inicio del siglo XXI se caracteriza “... *por los vertiginosos avances científicos, políticos y económicos cuya desigual distribución en la comunidad mundial ha llevado a que el conocimiento de una lengua extranjera, entre otros supuestos, sea necesario para el desarrollo de los pueblos.*”

Estos cambios tan veloces generan una tensión entre lo *mundial* y lo *local* que como sociedad debemos superar. Es un proceso de transformación que como ciudadanos del mundo estamos transitando sin perder por ello nuestras raíces y cultura, nuestra identidad nacional, local y personal.

El conocimiento de una lengua extranjera, en este caso el inglés, posibilita el intercambio entre diversas culturas productoras de conocimiento. En nuestro país tenemos acceso a los avances tecnológicos, científicos, artísticos y culturales que el mundo nos ofrece y, a la vez, existen expresiones nacionales en todos estos ámbitos que debemos dar a conocer a mundo.

Ya desde sus inicios en la vida escolar y en su vida cotidiana los alumnos están en contacto con dicho idioma al mirar un video, escuchar canciones, interactuar con juegos en la computadora, adquirir indumentaria u otros objetos de consumo, leer y escuchar avisos publicitarios, entre otras posibles situaciones comunicativas. Es decir, el inglés esta presente en sus prácticas sociales cotidianas en mayor o menor medida.

Por otro lado, el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación se ha convertido no sólo en una herramienta de uso personal sino también educativo y laboral. En el ámbito de la escuela, las mismas deben ser utilizadas transversalmente con propósitos pedagógicos. Gran variedad de materiales audiovisuales y de multimedia que se ofrece para el aprendizaje y enseñanza de la lengua inglesa viene en formatos para ser utilizados en computadoras y/o en Internet. Las nuevas tecnologías brindan al docente y al alumno nuevas oportunidades de enseñar y aprender dicho idioma a través de materiales auténticos y de realizar actividades que involucran al alumno en prácticas sociales reales de escucha, habla, lectura y escritura, las cuales, a su vez, pueden ser evaluadas por ellos mismos. Mucha de la información actualizada de diferentes espacios curriculares esta disponible en Internet, con frecuencia en inglés, y esto requiere, por parte del alumno, de la utilización de estrategias de comprensión lectora para la interpretación tanto de las ideas principales como específicas. El desarrollo de las habilidades de comprensión no sólo se aplica al ámbito de la lengua escrita sino también al de la lengua oral ya que con frecuencia los alumnos escuchan e interpretan videos disponibles en Internet, en DVD o en televisión, tanto para propósitos curriculares específicos o por placer.

En la nueva *Ley de Educación Nacional*, la enseñanza de las Lenguas Extranjeras cobra una nueva dimensión para insertarse de lleno en la escuela desde los primeros años de la escolarización. En el artículo 27, se establece que “...*La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son: (...) c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la*

comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.” (Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2007)

Esta propuesta curricular tiene como propósitos principales ofrecer a los alumnos no sólo acceso a una importante herramienta de conocimiento, comunicación y cultura que propicie una formación integral sino también oportunidades para dejar de ser consumidores acríticos del conocimiento generado en otras partes del mundo y desarrollar habilidades, estrategias y competencias para su ingreso al mundo adulto, ya sea en el ámbito laboral, de estudios superiores o cualquier otro de su interés. A través de esta formación especializada, el alumno podrá ampliar su visión de la realidad actual, explotar sus capacidades e incorporar otras nuevas lo que le permitirá construirse como sujeto activo, crítico y creador en el mundo. En el Ciclo Básico esta propuesta está centrada en un enfoque comunicativo con ejes temáticos de interés general vinculados con actividades, intereses y características propias de los diversos grupos juveniles de sus contextos socio-culturales. En el Ciclo Orientado se continúa con un enfoque comunicativo pero con ejes temáticos más centrados en la especificidad de la Orientación seleccionada. Se continúa con el desarrollo de las cuatro macro-habilidades pero se enfatiza más el desarrollo de las habilidades receptivas, la lectura y la escucha, desde un enfoque de comprensión estratégica acorde a la especificidad del Bachiller correspondiente. El propósito de centrarse en las habilidades receptivas es que el alumno alcance una comprensión estratégica de textos auténticos pertinentes a la especificidad, es decir, se complejiza la extensión y calidad de los textos orales y escritos. Así, se pretende desarrollar prácticas escolares que reflejen y articulen con prácticas sociales y necesidades curriculares que conlleven a la formación del joven ciudadano, comprometido con los valores éticos y democráticos, participante activo en el mundo y vinculado con otras personas y con el ámbito del saber, con su identidad fortalecida pero respetuoso de la diversidad cultural y de la pluralidad de ideas.

1. 2. Razones para la enseñanza de la lengua extranjera inglés.

Según se ha señalado anteriormente, en el marco de esta propuesta, el propósito fundamental de la inclusión de la disciplina Inglés en ambos ciclos de la Escuela Secundaria Rionegrina es que a través del conocimiento de dicha lengua todos los alumnos puedan acceder a una formación que le posibilite intercambiar información con la comunidad internacional, acceder a los conocimientos y prácticas sociales del mundo adulto, ampliar su perspectiva laboral y aspirar a una educación en el nivel superior. Este valor instrumental implica, por un lado, que los procesos de enseñanza y aprendizaje sirvan como efectivos instrumentos de acceso a los saberes de otros espacios curriculares y, por otro, que se reconozca la perspectiva social de la lengua cuya función es la de satisfacer las necesidades de comunicación que surgen de los procesos de interacción entre las personas o entre éstas y un texto. Es decir, su enseñanza se orienta al conocimiento lingüístico como conocimiento de los usos de la lengua.

Respecto del valor formativo, el aprendizaje de la lengua extranjera inglés, al igual que otras lenguas extranjeras, favorece el desarrollo integral de los alumnos en sus aspectos cognitivos, culturales, afectivos y lingüísticos. Este diseño se propone ofrecer a todos los alumnos el acceso a saberes lingüísticos y culturales vinculados con la comunidad internacional y propiciar el desarrollo de una comunicación armónica, es decir, aprender a saber decir qué, cómo, cuándo y por qué decir qué a quién. El sujeto se constituye en las relaciones sociales en y por el lenguaje y la escuela debe garantizar el acceso al saber de y sobre la lengua y el lenguaje. El aprendizaje de una lengua extranjera propicia el desarrollo de procesos relativos a los diferentes modos de significar e interpretar el mundo, lo que favorece la comprensión intercultural y el respeto por lo diferente. El contraste intercultural y lingüístico deja al descubierto al otro y su alteridad, al otro y sus maneras distintas de

construir sentidos. No existe un punto de vista único y, por lo tanto, no es posible la comprensión a través de la traducción literal o de palabra por palabra.

Por otro lado, contribuye a estructurar el pensamiento, ordenando y regulando lo que queremos comunicar o interpretar. Saber una lengua extranjera no se limita al conocimiento de sus aspectos lingüísticos, sintácticos, semánticos y fonológicos sino implica saber usarla y recrearla de acuerdo a las prácticas sociales del contexto de situación. De esta manera, se favorece el desarrollo de estrategias cognitivas y meta-cognitivas como, por ejemplo, asociar, inferir, comparar, analizar, organizar, clasificar, sintetizar, regular, evaluar, entre otras.

Mediante la reflexión sobre la lengua extranjera inglés, el alumno revaloriza los conocimientos sobre su lengua materna y afianza su identidad personal, social y cultural. La comparación entre ambos sistemas lingüísticos puede propiciar una mayor comprensión de los mismos y convertirse en una estrategia que contribuya al aprendizaje de dicho idioma extranjero. A diferencia de la lengua materna, en nuestro contexto exo-lingüe, la lengua extranjera inglés no es parte de la identidad afectiva personal, histórica y social de los alumnos. Esto implica maneras diferentes de adquisición y usos de la misma. Mediante la reflexión lingüística e intercultural los alumnos encontrarán modos de aceptación de lo distinto, de descubrimiento de aspectos culturales que amplíen sus horizontes explorados por la lengua materna y de afianzamiento de elementos culturales nacionales.

Cuando el alumno logra comprender e interactuar en la lengua inglés, ser consciente de su propia identidad y la de sus interlocutores, comprender las diferencias y similitudes entre ambas lenguas y culturas y reflexionar sobre sus logros en su proceso de aprendizaje se favorece en él la toma de conciencia de que es capaz de superar dificultades y de que puede utilizar recursos propios que le permitan ir construyendo saberes cada vez más complejos. De ese modo, se promueve el aumento de la auto-estima y la confianza en sus potencialidades y estrategias de aprendizaje.

Es indudable que inglés se ha convertido en la lengua de comunicación internacional, que conecta miembros de la comunidad mundial que leen, hablan, escuchan, y escriben en dicho idioma sin fronteras geográficas ni políticas. Es el idioma que predomina en el ámbito de la música, la tecnología, Internet, de la ciencia, del comercio, del turismo. Es la lengua a la que recurren los hablantes de otras lenguas para resolver problemas de comunicación y, al suceder esto, adopta rasgos de inteligibilidad general, es decir, aquellos no asociados a ninguna variedad o cultura en particular. Este nuevo tipo de comunicación requiere de una mirada diferente del inglés y del desarrollo de la competencia comunicativa para resolver las dificultades de comunicación que debe enfrentar el ciudadano de hoy. Es por ello, que esta propuesta curricular para el Ciclo Orientado articula con lo expresado en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina al continuar proponiendo la enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional que contiene características de inteligibilidad internacional, o sea, una variedad estándar del inglés que no se vincule con ninguna variedad o cultura de origen particular, pero a la vez, no excluye la entrada a otras culturas o dialectos, sin que esto signifique la apropiación de ninguna de ellas.

1.3. La complejidad y el uso de la lengua extranjera

Como se ha señalado en el Diseño Curricular de Inglés para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina (2008) desde el paradigma de la complejidad se concibe al lenguaje como un sistema global el cual se presenta al alumno en su totalidad, y no como un conjunto de estructuras gramaticales fragmentadas e inconexas. El alumno al tener la posibilidad de acceso al uso de dicho idioma a través de prácticas sociales de leer, hablar, escuchar y escribir vinculadas a sus áreas de interés realiza un proceso de construcción de

conocimiento acerca del mismo identificado con la noción de *inter-lengua* (IL) propuesta por Selinker (1972).

Según se menciona en dicho Diseño³⁹:

"Este inter-lenguaje es dinámico porque se encuentra en permanente cambio, es permeable debido a que está abierto a la constante modificación por parte del aprendiz y además es sistemático porque está basado en reglas. En la construcción de este sistema intermedio, el aprendiz formula hipótesis acerca del funcionamiento del mismo que testea en forma consciente e inconsciente a través de la exposición a la lengua y de sus propias producciones. Como puede apreciarse, la misma naturaleza compleja de este sistema entre dos lenguas evidencia la necesidad de abordarlo desde el paradigma de la complejidad"

El trabajo que se realice vinculado con el desarrollo de comprensión y producción de textos orales y escritos, siempre a través de situaciones contextualizadas, debe entenderse como un proceso espiralado, que retoma y amplía lo ya visto en situaciones anteriores desde miradas diferentes con el propósito de favorecer su fijación, reelaboración, ajuste y construcción de nuevos saberes. En el trabajo de producción oral y escrita se tratará de ajustar con ejercitación, corrección y sucesivos borradores esa gramática "aproximada o provisoria" que posibilite producciones que resulten satisfactorias. En el trabajo de comprensión de lectura y escucha se focalizará en ajustes y reformulaciones de posibles significados que se construyan a partir de los textos que se leen y se escuchan y en la identificación de elementos contextuales que favorezcan la construcción de dichos significados. A medida que el alumno sea expuesto, con frecuencia, a la totalidad del idioma, ejercite, reflexione y use el idioma en prácticas áulicas significativas a nivel social y personal irá ajustando su gramática "provisoria" del inglés, la cual no debe entenderse como ausencia de conocimiento acerca de dicho idioma sino, por el contrario, como evidencia de un proceso de construcción de saberes acerca del mismo. De este modo, irá desarrollando una competencia comunicativa que lo convertirá en usuario y receptor activo de dicha lengua extranjera.

1.4. La comunicación y la competencia comunicativa

Esta propuesta curricular tiene como finalidad enseñar a los alumnos a comunicarse a través de la lengua extranjera inglés en prácticas sociales significativas a nivel personal y social. Para ello, desde el aprendizaje de la lengua extranjera inglés, es necesario el desarrollo de la competencia comunicativa. De acuerdo con Michael Canale (1983) la comunicación implica el intercambio y negociación de información y significados entre personas por medio de un canal oral o escrito. Canale y Swain (1980) y Canale (1983) consideran que el conocimiento acerca del lenguaje y las habilidades que subyacen a su uso constituyen la competencia comunicativa. Esto implica la utilización de dicha competencia para decir algo con un propósito particular o utilizar el lenguaje para realizar una acción determinada. Es decir, que a través de las prácticas sociales orales y escritas se pone de manifiesto dicha competencia comunicativa. Por lo tanto, los saberes que el alumno construya vinculados con la competencia comunicativa en sus prácticas sociales orales y escritas son el centro de esta propuesta curricular. Los mismos deben ser semejantes a prácticas sociales que se realizan

³⁹ *Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Rionegrina, Disciplina Inglés*, pág. 168, 2008. Ministerio de Educación de Río Negro.

fuera del ámbito escolar con un nivel de fluidez y corrección adecuado para la comunicación eficaz de inteligibilidad internacional.

De acuerdo con lo descrito en el Diseño del Ciclo Básico, la competencia comunicativa incluye las siguientes cuatro sub-competencias:

- *“la competencia gramatical o lingüística: se refiere al dominio del código lingüístico, el vocabulario, la pronunciación y la morfología y la sintaxis.*
- *la competencia socio-lingüística: se relaciona con la producción de enunciados adecuados, tanto en la forma como en el significado, a la situación o contexto de comunicación, es decir, el conocimiento de las reglas socio-culturales del lenguaje.*
- *la competencia discursiva: se refiere a la capacidad para conectar oraciones en distintos tipos de discursos y formar un todo unificado y significativo a partir de una serie de enunciados, según los parámetros de la situación de comunicación en la que son producidos o interpretados.*
- *la competencia estratégica: tiene que ver con el conjunto de estrategias de comunicación que le permiten sostener una interacción aún cuando los recursos lingüísticos de los que dispone son insuficientes, o cuando, por distintos motivos, no tiene acceso a una determinada forma gramatical o palabra.”⁴⁰*

Desde el enfoque comunicativo, para que se cumpla el propósito señalado por esta propuesta curricular es necesario el desarrollo armónico de estos cuatro componentes de la competencia comunicativa, sin priorizar el desarrollo de la competencia gramatical como sucede desde un enfoque estructural tradicional.

2. ENCUADRE DIDÁCTICO

2.1 Propósitos

En el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria Rionegrina, la enseñanza de la lengua extranjera inglés tendrá los siguientes propósitos generales:

- Fortalecer la valoración y el conocimiento de la lengua materna y la propia cultura para propiciar el afianzamiento de la identidad personal, social y nacional.
- Desarrollar una reflexión crítica entre la lengua materna y el idioma extranjero inglés para el reconocimiento de diferencias y similitudes entre ambos idiomas y culturas.
- Promover una actitud de respeto hacia otras lenguas, culturas y estilos de vida para desarrollar una actitud de comprensión y respeto por hablantes de otros idiomas extranjeros que habiten o no en el país.
- Generar en el alumno la valoración y la motivación por aprender el idioma inglés, tanto por su valor instrumental como formativo, para que a través de su aprendizaje no sólo puedan acceder al conocimiento cultural, tecnológico y científico disponible en la comunidad internacional sino también tener mejores herramientas para insertarse como sujeto en el mundo adulto.
- Favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico, creativo y reflexivo que propicie una participación activa y autónoma en los procesos de aprendizaje.
- Incentivar en el alumno la confianza, la autoestima y la valoración de sus capacidades para aprender el idioma y así se genere una actitud de respeto y reflexión por los distintos ritmos y estilos cognitivos y los propios procesos de aprendizaje.

⁴⁰ *Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Rionegrina, Disciplina Inglés*, pág. 168, 2008. Ministerio de Educación de Río Negro.

- Promover el uso de estrategias de aprendizaje cognitivas, meta-cognitivas y sociales que propicie el desarrollo de la autonomía, el aprendizaje colaborativo y el análisis de las propias formas de aprender.
- Desarrollar la construcción armónica de los cuatro componentes de la competencia comunicativa (el gramatical, el socio-lingüístico, el discursivo y el estratégico) para favorecer en el alumno el uso del idioma como un interlocutor activo en situaciones de comprensión y producción orales y escritas significativas y contextualizadas.
- Desarrollar la comprensión y análisis crítico de una amplia gama de textos orales y escritos auténticos vinculados con la vida personal, social y los distintos espacios curriculares a través del uso de diferentes estrategias y recursos que permitan el reconocimiento de sus finalidades, usos y contextos de comunicación pertinentes.
- Producir textos orales coherentes y apropiados a las distintas situaciones comunicativas, que propicien el intercambio de información a partir de la resolución de una tarea comunicativa, con razonable fluidez, corrección e inteligibilidad funcional acerca de temas personales, sociales y de los distintos espacios curriculares.
- Producir textos escritos variados, coherentes y apropiados a la situación comunicativa, que impliquen la resolución de una tarea comunicativa, con adecuado grado de fluidez y corrección a través del uso de estrategias, atendiendo al proceso y al producto y vinculados con la vida personal, social y de los distintos espacios curriculares.
- Elaborar actividades que propicien el análisis, comprensión y producción de textos teniendo en cuenta los procesos socio-culturales, políticos y económicos no sólo en el ámbito local sino también regional, nacional e internacional.
- Promover la participación en proyectos interdisciplinarios estableciendo relaciones y aportes entre Inglés y los otros espacios curriculares tanto a nivel institucional como con otros ámbitos nacionales o internacionales para no sólo propiciar el diálogo de saberes sino también para resignificar y reanalizar los saberes construidos y aquellos por construir.

2.2. El idioma extranjero inglés con propósitos específicos

Como se ha mencionado anteriormente, en el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria Rionegrina se propone que la enseñanza del idioma inglés sea concebida en forma integral y transversal dentro de las Orientaciones de dicho Ciclo. Esto implica que los procesos de enseñanza se orienten y articulen con los otros espacios curriculares para que la lengua extranjera sirva como instrumento de ingreso y acceso a saberes específicos de los otros espacios. La propuesta consiste en que los alumnos accedan en forma progresiva a las diferentes temáticas, problemáticas y modos discursivos particulares de la Orientación elegida. Para ello, se propiciará momentos de reflexión sobre el lenguaje, sobre la pertinencia de las temáticas y el uso efectivo de estrategias y recursos utilizados que optimicen la comprensión.

Al finalizar el Ciclo Básico los alumnos han adquirido un nivel elemental de la competencia lingüística en la lengua extranjera, al igual que en los otros componentes de la competencia comunicativa, lo cual no es equiparable al manejo que ya tienen en el uso de la lengua materna. Debido a esto y al doble carácter de la enseñanza del inglés, es decir, su función comunicativa e instrumental, se propone que la enseñanza del inglés para el tratamiento de las temáticas específicas de las Orientaciones será menos dificultoso si se realiza principalmente mediante el desarrollo de estrategias de comprensión de textos orales y escritos que favorezcan una apropiación adecuada del contenido de la información, sin dejar por ello de realizar actividades de producción escrita u oral. Esto permitirá una creciente autonomía en la lectura y escucha significativa de textos auténticos.

Para ello, es necesario el desarrollo más específico de las habilidades 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 receptivas presentan diferencias debido a que se expresan a través de canales de comunicación distintos. Entre ellas, podemos mencionar que el lenguaje escrito es organizado, lineal, explícito, el lector puede leer a su propio ritmo y releer el texto según su necesidad. En cambio, el lenguaje oral es aparentemente más desorganizado, a veces circular, redundante, implícito, el oyente debe procesar la información a medida que escucha y puede interrumpir para solicitar aclaraciones. Por otro lado, en forma previa y/o durante la escucha o la lectura, el contenido de lo que se expresa en el texto contiene distintos elementos (por ej., en el paratexto, imágenes, sonidos, fotos, títulos, subtítulo, tipos de letras, etc.) que pueden servir como pistas para inferir significados, tales como, quién es el autor, cuál es el contexto socio-histórico y cultural, a quién está dirigido, con qué propósitos y en qué circunstancias.

Es deseable que los docentes puedan desarrollar estas macro-habilidades a través de una secuencia de actividades que se corresponden a distintos momentos de la clase. Las actividades *previas* a la lectura o escucha tienen como propósito preparar al alumno para el abordaje del material, activar los saberes previos, introducir el tema, segmentar el texto, identificar el para-texto, formular hipótesis y hacer preguntas orientadoras. Las actividades *durante* la lectura o escucha pueden focalizarse tanto en el reconocimiento de la idea global como en la información más específica que favorezca la comprensión más profunda del texto. Las actividades *posteriores* a la lectura o escucha permiten evaluar la comprensión del texto en profundidad y pueden promover respuestas personales, opiniones y establecer relaciones entre la información obtenida de ese texto y otra de otras fuentes.

Se recomienda que en un momento posterior a las actividades de comprensión se realicen actividades que propicien la reflexión sobre la lengua y el lenguaje a partir de los textos escritos u orales trabajados, en lo posible que abarquen tres instancias: meta-lingüística, meta-cognitiva e intercultural. La reflexión meta-lingüística está vinculada con todo lo relativo a las particularidades del lenguaje, es decir, a los aspectos lingüísticos, pragmáticos y

discursivos que contribuyan a la comprensión. La reflexión meta-cognitiva esta orientada a reconocer qué se esta aprendiendo y de qué manera. La reflexión intercultural apunta a desarrollar el respeto y tolerancia por las diferencias culturales, sociales, religiosas, étnicas entre otras. Este tipo de actividades contribuyen a establecer diferencias y similitudes con la lengua materna y la propia cultura y al fortalecimiento de la misma.

En cuanto al desarrollo de la macro-habilidad del habla se propone continuar profundizando la oralidad iniciada a través de los saberes propuestos para el Ciclo Básico. Es deseable que los alumnos interactúen con el dinamismo de la comunicación oral necesaria para el mundo contemporáneo, utilizando su conocimiento acerca de éste y los saberes construidos en la escuela, empleando códigos verbales y no verbales, tendiendo a un manejo autónomo en situaciones comunicativas significativas. Esto requiere que el docente planifique una secuenciación de actividades de producción que demande la progresiva interpretación del contexto y la resolución de situaciones comunicativas a través de la selección adecuada de exponentes lingüísticos. Estas tareas deben orientarse hacia la fluidez instrumental y permitir al alumno concretar su propósito comunicativo, lo que implica no dar prioridad al contraste entre fluidez y exactitud gramatical o fonológica. Sin embargo, para alcanzar una comunicación exitosa es necesario cierto nivel de precisión tanto gramatical como fonológica. Las falencias en estos aspectos deben ser consideradas según el éxito o fracaso en la concreción del propósito comunicativo. Las producciones que reflejen la inter-lengua deberán entenderse como un proceso inevitable que llevará a nuevas confrontaciones y aprendizajes. Se tratará progresivamente de que los alumnos interactúen en grupos y aprendan a expresar y fundamentar sus opiniones, refuten, contra-argumenten y formulen hipótesis en forma adecuada, adecuando el discurso al contexto de situación. Se abordarán temas de interés general y también aquellos vinculados con los específicos de los otros espacios curriculares de la Orientación seleccionada. En todo momento se tendrá en cuenta el nivel de desarrollo de competencia comunicativa esperado, fluido y eficaz, pero con posibilidades de auto-corrección a través de la reflexión.

Respecto de la producción escrita se propone seguir con el desarrollo de las estrategias iniciadas en el Ciclo Básico a través de los saberes diseñados para el mismo. El desarrollo de la escritura debe favorecer la expresión personal del alumno y atender tanto al proceso de escritura como al resultado final del mismo. Esto requiere que el docente planifique actividades que desarrollen estrategias que propicien la generación de ideas, la organización del texto, la elaboración de borradores, el trabajo de edición y corrección hasta alcanzar textos con adecuada coherencia, cohesión, organización, adaptación al contexto de situación y con razonable grado de fluidez y corrección. También se abordarán tanto temas de interés general como aquellos relacionados con los proyectos de los otros espacios curriculares de la Orientación.

Es deseable que dichas producciones orales y escritas aporten conocimientos nuevos a los ya adquiridos en otros espacios curriculares de las Orientaciones. Por otro lado, los saberes construidos en las habilidades receptivas contribuyen a la construcción de conocimientos nuevos en las habilidades de producción. Es decir, que de acuerdo a esta propuesta curricular los saberes de la competencia comunicativa esperados serán más complejos en las habilidades receptivas que en las productivas. Esto, a la vez, presupone que el/la alumno/a ha logrado la construcción de los saberes elaborados para el Ciclo Básico Común, los cuales continúan siendo trabajados e incluidos en otros de mayor complejidad en el Ciclo Orientado.

2.3. Estrategias de aprendizaje para la lectura comprensiva

De acuerdo con la metodología de trabajo adoptada para Inglés en la Formación Especifica de las Orientaciones, se espera que los/las alumnos/as involucrados en el aprendizaje de la comprensión lectora en el idioma extranjero logren un desempeño eficiente en todas las

áreas implicadas en la decodificación y construcción de significados. Para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora y el aprendizaje de elementos léxicos, sintácticos y discursivos propios de la lengua extranjera, al igual que para el Ciclo Básico, se propone la enseñanza *integrada* de las estrategias de aprendizaje, es decir, incluyéndolas en las actividades diseñadas para el trabajo con el idioma.

Dado que el propósito principal del Inglés es lograr que el/la alumno/a lea, comprenda y analice información de textos auténticos sobre diferentes temáticas en inglés, la enseñanza de estas estrategias permite que el aprendizaje sea más fácil, rápido, agradable, efectivo. Al mismo tiempo el uso de las mismas debe poder transferirse a nuevas situaciones para así permitirle al alumno/a la resolución de problemas que surjan del diálogo de saberes de manera co-responsable y colaborativa. Como se menciona en el diseño del Ciclo Básico, las estrategias de aprendizaje deben enseñarse de manera *directa* de modo que el/la docente explicite a los/as alumnos/as qué estrategia(s) se está(n) enseñando y cómo debe(n) ser aplicada(s) para facilitar el aprendizaje, cuándo debe(n) aplicarse y por qué es/son útil(es) para la resolución de problemas futuros tanto a otras disciplinas en el contexto áulico como en ámbitos extraescolares.

De esta manera, se espera que ante la tarea específica de lectura, al igual que para el resto de las macro-habilidades, el alumno seleccione estratégicamente aquellas que considere necesarias para alcanzar el objetivo deseado. Por consiguiente, el éxito de la enseñanza de la lectura comprensiva está basada en la práctica sistemática de distintas estrategias que apuntan tanto a la comprensión de significados como al proceso de comprensión de los distintos niveles textuales y cómo decodificar el tipo de información que cada uno de éstos aporta. Algunas de ellas están orientadas específicamente a decodificar el significado del texto mientras que otras facilitan el proceso de comprensión y la autonomía y autorregulación del aprendizaje.

La clasificación de estrategias de aprendizaje de González de Doña, M.G. et al. (2008), basada en la propuesta por Oxford (1990); O'Malley, Chamot y Uhl (1994). Su clasificación, al igual que la de Oxford (1990), parte de dos grandes grupos: (i) *las directas* y (ii) *las indirectas*. A su vez, estos grupos se subdividen en dos subgrupos respectivamente.

Las **Estrategias directas** involucran el procesamiento de la lengua extranjera en los distintos niveles de comprensión textual de forma directa. Estas estrategias se utilizan para manipular y asimilar el componente lingüístico. Algunas de ellas apuntan a la decodificación del mensaje escrito y otras a las actividades cognitivas involucradas en el proceso de comprensión. Estas estrategias se relacionan con tareas tales como conocer, recoger, organizar y utilizar el conocimiento. Están dirigidas al procesamiento del léxico, la proposición, la microestructura textual, la macroestructura textual y la superestructura textual. En el proceso de comprender el mensaje de un texto, cualquiera sea la modalidad, el alumno elabora significados basado en las características semánticas, sintácticas y pragmáticas textuales y utiliza estrategias que le permiten decodificar estos posibles significados no sólo en el plano sintáctico sino en los distintos niveles estructurales del texto es por eso que es fundamental hacer hincapié en cada una de éstas dado que permiten obtener diferentes tipos de significados. Dentro de éstas encontramos las siguientes:

- **Estrategias de decodificación:** estas estrategias se refieren a la transferencia de los significados que diferentes elementos lexicales, estructuras sintácticas y funciones discursivas aportan a la construcción de significados. No involucran procesos inferenciales pero requieren que el alumno tome una serie de decisiones correctas a fin de expresar coherentemente la información textual. Para ello, deberá tomar contacto con la información referida a los elementos lingüísticos del idioma inglés seleccionados y transferir esa información al contexto de su tarea de comprensión. Así, por ejemplo, luego de conocer los distintos significados del prefijo “-er” (marcador de sustantivo agente y de adjetivos

comparativos), podrá aplicar ese conocimiento en el análisis de oraciones, porciones de texto y del texto completo. Al analizar las siguientes oraciones:

"Plants produce their own organic food. They are known as producers."
(*"Las plantas producen su propio alimento orgánico. Se las conoce como productores"*)
"Predators are larger organisms that kill to eat and survive"
(*"Los predadores son organismos más grandes que matan para comer y sobrevivir"*)⁴¹

Como mencionan los autores, el alumno debe ser capaz de diferenciar el significado del morfema "-er" en las dos situaciones y la diferencia con respecto al tipo de significado que el mismo aporta en cada uno de los casos. Así, teniendo en cuenta la función de la palabra raíz, la posición de la palabra dentro de la oración y el significado completo de la oración.

- **Estrategias cognitivas:** estas estrategias hacen referencia a procesos inferenciales que el/la alumno/a debe realizar a fin de construir el significado de un texto, haciendo uso de la coherencia local y global del mensaje. Debe partir de elementos lingüísticos para completar con información que está implícita. De esa manera, construye la imagen textual, elaborando los distintos niveles de la estructura del texto: lexical, microestructural, macroestructural y superestructural:

1) Estrategias léxicas: estas estrategias se refieren a cómo el lector identifica las palabras del texto y les asigna un significado ya sea a partir de la identificación de palabras claves o a partir de la inferencia de significados de los elementos lingüísticos a partir del conocimiento de las características de la propia lengua. En el primer caso, dado que el significado es igual o similar a términos equivalentes con la lengua materna, el/la alumno/a no precisa tomar decisiones de orden semántico. En segundo caso, el estudiante si realiza inferencias y asigna significado a ítems léxicos a partir del conocimiento que posee de ciertos aspectos lexicales o lingüísticos en su propia lengua. Ejemplo: el significado del prefijo *re-*(hacer nuevamente). Otro tipo de inferencia de significado es utilizar sus conocimientos sobre el mundo en general y sobre el tema del texto en particular (estrategia de inferencia de significado basado en el conocimiento previo del mundo). Por lo tanto, en un texto donde se describen las acciones que realiza Greenpeace, el estudiante puede inferir el significado de palabras como *environment*, *non-profit*, entre otras.

Estas dos estrategias lexicales se refieren principalmente a la asignación de significados para los términos lingüísticos que enfrenta el estudiante en un texto. Recordemos que otra tarea que debe realizar es la de almacenar los significados adquiridos y poder utilizarlos en momentos posteriores. Por consiguiente, estas estrategias deben ir acompañadas de la enseñanza del diseño de mapas o redes semánticas que le permitan al alumno/a vincular elementos lexicales nuevos con otros ya conocidos a partir de un concepto central.

2) Estrategias microestructurales: la comprensión textual no debe quedar sujeta sólo al nivel de la palabra o de la oración aislada sino que implica un procesamiento en los niveles superiores. A menudo el/la alumno/a centra su atención en el significado a las oraciones de un texto o párrafo sin establecer las relaciones semánticas que se establecen entre ellas, hecho fundamental para relacionar coherentemente las diferentes ideas presentadas. La microestructura textual está formada por dos oraciones relacionadas a través de la coherencia. Las estrategias que permiten establecer tales conexiones entre dos oraciones se denominan estrategias de coherencia local o microestrategias. Ejemplos de relaciones

⁴¹ Extraído de González de Doña, M.G. et al. (2008). "Tipología de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora en Inglés en la Modalidad EaD" *Revista de Educación a Distancia*, número 20.

semánticas son: causa/ consecuencia, explicación, ejemplificación y especificación, entre otras.

Al vincular dos oraciones se crea una relación de significado particular que está marcada por los conectores que las unen. Identificar diferentes tipos de conectores y determinar cuál es la relación funcional entre dos oraciones es de suma importancia para la construcción del significado de un texto. Así, en el siguiente ejemplo vemos la relación semántica de concesión- contraexpectativa:

*"Although limitations on classical computer technology are approaching rapidly, research in the area of quantum computing may provide a way towards breaking these boundaries."*⁴²

Otro tipo de relaciones son las llamadas referenciales que incluyen a los pronombres, la sinonimia, 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."*⁴³

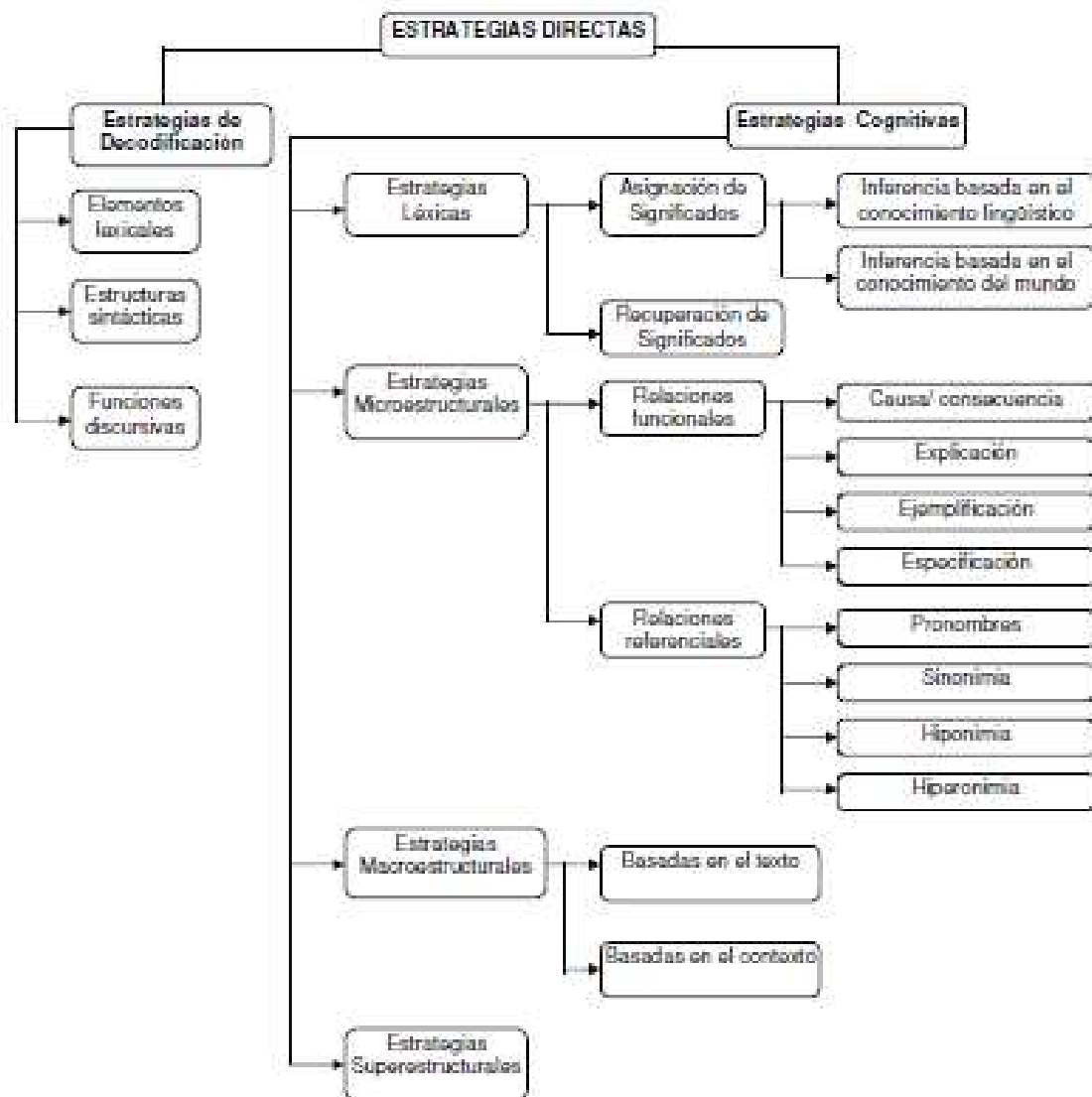
el/la alumno/a puede vincular las dos oraciones a partir de relacionar que *Greenpeace* es una *organización*, el cual es un referente hiperónimo que incluye a *Greenpeace* como un tipo de *organización*.

3) Estrategias macroestructurales: la macroestructura se refiere a la unidad temática que se desarrolla a lo largo del texto. Guiar al alumno/a en la utilización de estrategias específicas dirigidas a la macroestructura basándose en la información textual y contextual guiado además por su conocimiento. El/ la alumno/a utiliza macroestrategias cuando, a partir de algunos elementos paralingüísticos (título, subtítulo, palabras destacadas, imágenes, etc.) puede anticipar el mensaje del texto y activar sus conocimientos para predecir e inferir la información textual. Todo esto le permite al alumno/a realizar un resumen del texto que incluye los conceptos más relevantes o macroproposiciones o predicciones que confirmará o rechazará durante la lectura del texto.

4) Estrategias superestructurales: mientras que las macroestrategias proveen el contenido de los textos, las superestrategias apuntan a identificar la forma en que tales contenidos están ordenados. La superestructura consiste en la representación gráfica, a través de un esquema o silueta, de la información textual. Para su elaboración o análisis, el alumno debe conocer los contenidos del texto, necesita identificar las marcas paratextuales presentes y así especificar los elementos que tienen relevancia en la elaboración de la silueta. En los textos expositivos, la información se presenta a través de la descripción de un tema, comparación, seriación, evaluación, problema/solución, causalidad o a través de una ilustración. Teniendo esta información en cuenta, el/la alumno/a debe poder formalizar la estructura textual en la silueta correcta que la representa. Además, reconocer el formato textual de un determinado texto le permite reconocer el propósito comunicativo e inferir no sólo el tipo de información aportada por el mismo sino también identificar las partes en las que cierta información se encuentra.

⁴² Extraído de Graber, B. y P. Babcock (2004) *Reading for the Real World 3*. Compass Publishing: Argentina.

⁴³ Zwier, L.J. y L. Stafford-Yilmaz (2004) *Reading for the Real World 2*. Compass Publishing: Argentina.



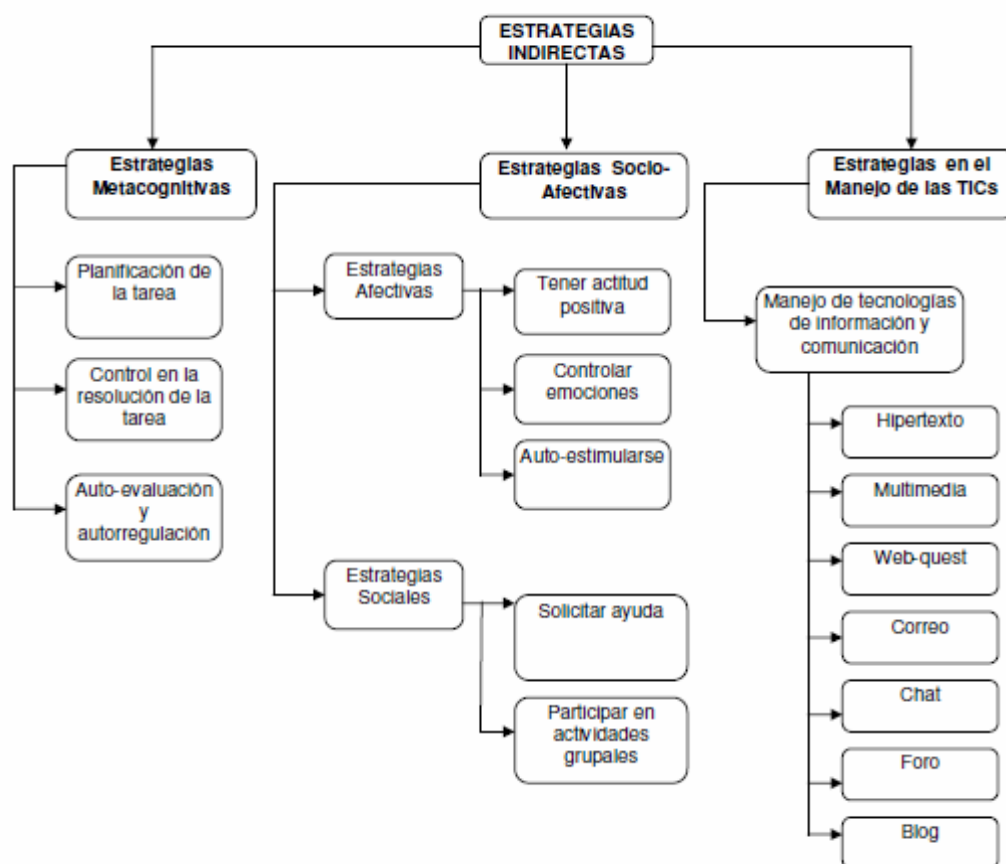
Extraído de González de Doña, M.G. (2008)

Las **Estrategias Indirectas** le permiten al alumno/a conducir su aprendizaje de manera efectiva y por esto deben ser fomentadas a lo largo de todo el aprendizaje. La aplicación de estas estrategias es muy relevante para la apropiación de nuevos contenidos aunque no son medibles o evaluables según los parámetros de las estrategias directas. Se las puede clasificar en tres tipos diferentes:

- **Estrategias metacognitivas:** el término metacognición hace referencia al conocimiento que el sujeto tiene sobre los propios procesos cognitivos y cuáles emplea en la realización de una tarea. Este conocimiento incluye tres procesos esenciales cuya función es la de regular y optimizar la tarea cognitiva. Ellos apuntan a la *planificación*, *control* y *evaluación* del propio desempeño y permite la auto evaluación del propio progreso y avances a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

- **Estrategias socio-afectivas:** estas estrategias le permiten a los/las alumnos/as regular las emociones, motivaciones y actitudes en el proceso de aprendizaje y al mismo tiempo ayudan a favorecer la interacción entre los alumnos. Permiten a los/as alumnos/as controlar

la ansiedad, emociones, motivaciones y desarrollen estrategias sociales que les permitirán sentirse cómodos/as, poder expresar sus dificultades e inquietudes y poder disfrutar de la resolución de actividades tanto individuales como grupales.



Extraído de González de Doña, M.G. (2008)

Recordemos que como mencionamos en el Diseño Curricular del Ciclo Básico, dado que las estrategias de aprendizaje no se limitan exclusivamente al desarrollo de la cognición, sino que también incluyen funciones metacognitivas, afectivas y sociales, su desarrollo debe realizarse de manera balanceada, es decir, ningún grupo debe predominar sobre el resto. Del mismo modo, no es posible realizar una selección y recorte de aquellas que parecieran ser las más apropiadas de incluir en un año en particular. Son muchos los factores que determinan qué tipo de estrategias son más efectivas para cada uno de ellos/as. Algunos de estos factores son: edad, sexo, personalidad, nivel de proficiencia en la lengua extranjera, estilos cognitivos, motivación, conocimientos previos, uso de estrategias de aprendizaje en la lengua materna, las expectativas del/de la docente, etc. De acuerdo con el diagnóstico que cada docente realice de sus alumnos/as, seleccionará aquellas estrategias que considere más apropiadas según las necesidades y características identificadas.

2.4 El rol de la entonación en la comprensión y producción de textos orales

De acuerdo con la metodología de trabajo adoptada para Inglés en la Formación Específica de las Orientaciones, se espera que los/las alumnos/as logren un desempeño eficiente en todas las áreas implicadas en la decodificación y construcción de significados orales. Para

favorecer el desarrollo de la comprensión de textos orales en la lengua extranjera se propone la enseñanza de diversos componentes que conforman el lenguaje oral, es decir, la entonación y sus componentes y fenómenos.

Cuando los hablantes de una lengua dicen algo, no pueden hacerlo sin el uso de algún tipo de entonación. De acuerdo con Underhill (2005), la elección de las palabras a ser utilizadas en una unidad tonal es menos relevante que la manera en la que se van a decir. Si bien la entonación es una característica presente en todas las lenguas del mundo, sus características varían de idioma en idioma. De esta manera, la entonación del inglés es distinta a la del francés, el alemán, el español, o cualquier otra lengua del mundo.

Autores como Tench (1996) y Brazil (1997) han descripto a la entonación como una serie de elecciones significativas que realizan los hablantes para transmitir significados. La entonación señala funciones en el lenguaje oral que no pueden ser interpretadas de otra manera. Los hablantes tienen la opción de producir diversas variantes de una misma secuencia de palabras de acuerdo a los significados que deseen comunicar. A su vez, la entonación brinda a los oyentes de un mensaje ciertas pistas a seguir para la decodificación de la informatividad de sus enunciados: qué información es dada y cuál es nueva, si se trata de una afirmación o una pregunta, etc. Es por ello que la entonación muestra tanto las intenciones de los hablantes como la organización del discurso en diversos contextos.

Visto desde el punto de vista funcional, familiarizarse con el sistema entonativo del inglés permitirá a los alumnos distinguir enunciados diversos tales como afirmaciones, preguntas, exclamaciones, etc. Desde una perspectiva sociolingüística, la entonación facilitará que los estudiantes distingan características de los hablantes tales como edad, procedencia, grupo social, cercanía entre hablantes, etc.

El estudio de la entonación como elemento significativo de la lengua extranjera permitirá a los alumnos evaluar la relevancia de aspectos como prominencia, ritmo, acentuación y desacentuación, entre otros, para la construcción de significados en dicha lengua.

Los alumnos tendrán la posibilidad de analizar la entonación en cuanto al significado que este aspecto de la lengua aporta a la hora de la construcción e interpretación de significados. A continuación se analizarán aquellos aspectos de la entonación que contribuyen a la interpretación y expresión de mensajes orales. Los componentes mencionados a continuación son aquellos planteados por el modelo discursivo de la entonación propuesto por Brazil, 1981⁴⁴:

La **tonalidad** es la división del discurso oral en segmentos de significado llamados unidades tonales o unidades entonativas. Cada una de estas unidades posee una entonación particular con un propósito específico añadido por el hablante.

La **tonicidad** está relacionada con las sílabas dentro de las palabras de una unidad que el hablante decide resaltar de acuerdo al mensaje y el significado que desea transmitir. La tonicidad es definida como la localización de las sílabas pre-tónicas (sílabas prominentes) y la sílaba tónica dentro de unidades tonales. La última sílaba prominente de una unidad tonal es la sílaba tónica.

El **tono** es el movimiento melódico que ocurre en las unidades tonales. El movimiento tonal comienza en la última sílaba prominente (tónica) y se extiende hasta el final de la unidad. El inglés está compuesto de dos grandes grupos de tonos, de los cuales se desprenden cinco tonos básicos propuestos por Brazil et al (1981):

⁴⁴ Brazil, D., Coulthard, M. and Johns, C. 1981. Discourse Intonation and Language Teaching. Longman Group

Tonos de cierre: son mayormente utilizados para informar o “proclamar” información nueva tanto de manera afirmativa como negativa e interrogativa (cuando la pregunta tiene por objetivo recabar información nueva) y para marcar que una secuencia de unidades tonales ha alcanzado su culminación. Se sub-dividen en:

- Tono descendente (proclaiming tone): **p**
- Tono ascendente-descendente (proclaiming plus tone): **p+**

Tonos de continuidad: son utilizados para expresar que el contenido de la unidad tonal es información dada, dar respuestas indirectas, estar de acuerdo parcialmente, introducir un tema y expresar incertidumbre. Son utilizados para formular preguntas si-no que buscan corroborar información más que obtener información. En general, estos tonos muestran que las unidades tonales deben ser interpretadas en su conjunto una vez alcanzado un tono de cierre. Implican una idea de continuidad. Se sub-dividen en:

- Tono descendente-ascendente (referring tone): **r**
- Tono ascendente (referring plus tone): **r+**
- Tono suspendido (level or 0 tone): **0**

Los tres componentes de la entonación (tonalidad, tonicidad y tono) son utilizados en su conjunto para transmitir significados. Si analizamos una unidad tonal del inglés, se observa que la selección de los distintos aspectos de la entonación dependerá del contexto. Si se asume que lo expresado por las palabras “*the queen of hearts*” (la reina de corazones) en una unidad es información nueva, se observa la siguiente configuración:

(1) // **p** the QUEEN of HEARTS //⁴⁵

Si se cuenta con un contexto, dependiendo del mismo podremos observar distintas configuraciones para las mismas palabras.

(2) Q: What card did you play?

R: // **p** the QUEEN of HEARTS //

(3) Q: What heart did you play?

R: // **p** the QUEEN of hearts //

(4) Q: What queen did you play?

R: // **p** the queen of HEARTS //

En los casos (1) al (4) los cambios entonacionales están relacionados con la prominencia. Sin embargo, los demás aspectos de la entonación también pueden expresar diferentes significados de acuerdo al contexto. Si se considera la oración “I shall go to college when I finish school” (Iré a la Universidad cuando finalice la escuela), se ven diferentes selecciones entonacionales de acuerdo al contexto.

(5) Q: What will you do in the future?

R: // **p** i shall GO to COLlege // **p** when i Finish SCHOOL //

(6) Q: What will you do when you finish school?

R: // **p** i shall GO to COLlege // **r** when i Finish SCHOOL //

(7) Q: When will you go to college?

⁴⁵ Estas transcripciones siguen las convenciones de transcripción de Brazil et al (1981). La división en unidades tonales se mostrará con doble barra (//), las sílabas prominentes serán capitalizadas, la sílaba tónica será subrayada y el tono será mostrado al comienzo de la unidad con su correspondiente letra.

R: // **r** i shall GO to COllege // **p** when i Finish SCHOOL //

Como puede observarse en los ejemplos (5), (6) y (7), los cambios en la entonación están relacionados a las selecciones tonales en relación al significado que se desea transmitir de acuerdo a cada contexto. Cada tono transmite una serie de significados particulares.

En resumen, en el lenguaje oral, la entonación brinda información a interpretar que no puede ser decodificada por las palabras del mensaje exclusivamente. En particular en los Bachilleres con Orientación en Turismo y en Comunicación es preciso profundizar en aspectos de la pronunciación que les permitan a los/as alumnos/as desarrollar una pronunciación de inteligibilidad internacional que les permita resolver situaciones comunicativas en relación a las incumbencias de estos bachilleres en forma satisfactoria.

Vale aclarar que para el Bachiller en Lengua Extranjera Inglés estos aspectos de la pronunciación junto a otros más sutiles, necesariamente, forman parte de los saberes a construir.

2.5 Evaluación

La evaluación es un tema delicado, controvertido, porque esta íntimamente vinculado a las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En la cotidianeidad de la vida escolar con frecuencia se le otorgan sentidos diferentes, muchas veces ligados a ideas de control y de selección. A través de ella, se expresa la autoridad institucional y del docente, y también la presión que reciben los alumnos. A veces, una de las razones del fracaso escolar se puede encontrar en la poca importancia que se le da a la función reguladora de la evaluación para detectar y analizar las dificultades mientras se esta aprendiendo que permitan tomar nuevas decisiones que retroalimenten los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según Perrenoud (1999), la evaluación puede tener varias funciones:

- a) formativa, cuando regula la acción pedagógica
- b) pronóstica, cuando fundamenta un accionar
- c) diagnóstica, cuando sirve para adecuar los saberes a enseñar a las necesidades y capacidades de los alumnos
- d) sumativa, cuando se realiza un balance final
- e) certificativa, cuando ese balance final se utiliza para la aprobación de una año escolar, curso o nivel de estudio y la obtención del certificado correspondiente.
- f) Informativa, cuando suministra información a la escuela, padres u otras instituciones.

Esta propuesta curricular adopta la resignificación del concepto de evaluación que se sostiene desde la Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina. Tanto en el Diseño Curricular para el Ciclo Básico como en la normativa que lo acompaña (Resolución N° 1000/08) se propone una concepción que aspira a cambiar sentidos de la misma que aún perviven a pesar de los intentos de cambio desde la didáctica actual. En el apartado sobre evaluación en el Marco Teórico del Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina (2008) se expresa con claridad esta visión formativa de la evaluación:

“(...) En consecuencia, la evaluación, excede el planteo exclusivamente técnico – pedagógico y queda ligada a cuestiones éticas, políticas, sociales e ideológicas. Por eso interesa la afirmación de De Alba (1984) cuando al referirse a las acciones evaluativas señala que “...lejos de reducirse a un conjunto de técnicas, son puntos de concreción de concepciones teóricas, tanto sobre la evaluación en particular como de la educación en general”. En todo caso es preciso explicitar los supuestos teóricos que fundamentan la práctica evaluativa para garantizar su coherencia con los conceptos de enseñanza y de aprendizaje y con la práctica concreta que se deriva de éstos. Es decir, forma parte de un continuum y como tal debe ser procesual, continua e integrada en el curriculum y, con él, en el aprendizaje.”

Como plantea esta cita, enseñar, aprender y evaluar son tres procesos inseparables porque si no se realiza una evaluación continua de las necesidades, dificultades, saberes de los alumnos y de sus distintas maneras de aprender es difícil que los alumnos logren progresos significativos. El docente evalúa de acuerdo a los procesos de la práctica áulica concreta la manera en que los alumnos razonan, interactúan y se desempeñan en el aula. Es necesario que el docente y el alumno obtengan información acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la coherencia entre lo que se enseña y se aprende para tomar decisiones sobre cambios necesarios. Es por ello, que se puede afirmar que la evaluación es el motor del proceso de construcción de conocimiento

En forma continua, tanto el docente como el alumno tienen que obtener información y valorar la coherencia entre lo que se enseña y lo que se produce para tomar decisiones sobre posibles cambios. El alumno identifica lo que conoce en el aula, lo valora y toma decisiones sobre si le es útil incorporar los nuevos datos y formas de razonar, hacer o hablar. El docente evalúa qué sucede, cómo los alumnos razonan y actúan en el aula y toma decisiones sobre qué situaciones didácticas, qué actividades y qué le propone a los alumnos para superar las dificultades y así construir saberes.

En el aula el docente planifica ciertas acciones de enseñanza que contemplan intenciones educativas, es decir, organiza actividades y tareas para que el alumno produzca “algo”, por ejemplo, asociar conocimientos previos con la nueva información, inferir significado a partir del para-texto, reconocer el propósito comunicativo de un texto, armar redes conceptuales, diseñar un proyecto, sintetizar información en tablas o diagramas, reconocer las voces dentro de un texto, organizar información, jerarquizar ideas, identificar información específica, clasificar vocabulario, entre otras. Desde una visión constructivista, estas actividades que orientan la realización de determinadas producciones propician la construcción de saberes.

El docente y el alumno necesitan tener conocimiento de la eficacia y pertinencia de las actividades y producciones llevadas a cabo. Por un lado, dicha información le servirá al docente para organizar su intervención y realizar los cambios correspondientes. Por el otro, le servirá al alumno para monitorear la pertinencia y la dirección de sus esfuerzos y para realizar las adecuaciones necesarias. Así, las actividades de aprendizaje y de enseñanza forman parte de acciones productivas, tienen propósitos determinados y sus resultados pueden ser previstos y analizados mediante criterios que llevan a la toma de decisiones, es decir, que se cuenta con medios para evaluar las acciones emprendidas.

Desde un enfoque comunicativo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés, este Diseño Curricular, al igual que en el Diseño Curricular para el Ciclo Básico, propone evaluar los saberes construidos con instrumentos particulares para cada macro-habilidad que respondan a criterios de evaluación coherentes con los saberes y propósitos propuestos. Para ello, el docente tendrá que pensar en los criterios de evaluación para evaluar la lectura, la escucha, el habla y la escritura que respondan a los lineamientos de acreditación del presente Diseño y los saberes de las unidades didácticas o los proyectos que planifique. Además, elaborará diferentes formas de registrar dicha información (planillas, listas de cotejo, observaciones, etc.) que permitan monitorear el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, cabe mencionar lo dispuesto en la Resolución N° 1000/08-C.P.E., que regula todo lo relacionado sobre la evaluación para las escuelas de la Transformación, en la cual se establece lo siguiente:

“Para efectuar el seguimiento del alumno, cada profesor cumplimentará un registro del proceso de enseñanza–aprendizaje (...) Este registro deberá ser puesto en conocimiento del alumno y estará a disposición de sus padres, tutor o encargado y de la autoridad educativa que lo solicitare (...) Lo consignado en el registro del

proceso de enseñanza aprendizaje deberá tener relación directa con lo señalado por el docente sobre las producciones realizadas por cada alumno.”

(Resolución N° 1000/08 - C.P.E., Anexo I)

Como se ha señalado anteriormente, uno de los propósitos centrales de esta propuesta curricular es desarrollar la competencia de comprensión textual en la lengua extranjera inglés, tanto de textos escritos como orales que sirva como instrumento de ingreso y acceso a saberes específicos de los otros espacios de la Orientación. Para ello, se debe considerar al texto como una unidad de significación que contempla sus condiciones de producción y evitar intentar comprender todas las palabras desconocidas en forma lineal, traduciendo palabra por palabra o comprendiendo oraciones en forma aislada. Por lo tanto, los tradicionales ejercicios de traducción no deben constituir instrumentos de evaluación. Éstos se reemplazarán por actividades que requieran la elaboración de redes conceptuales, cuadros sinópticos, esquemas, resúmenes, jerarquización de ideas, cuestionarios, guías de lectura, clasificación de elementos enunciativos, argumentativos, temáticos, morfosintácticos que estén en el texto, reconocimiento del tipo de texto, intenciones del autor, efectos buscados, comparación de conocimientos textuales, temáticos, discursivos, culturales y lingüísticos con la lengua materna, reflexión meta-lingüística y meta-cognitiva.

En cuanto a la evaluación de las macro-habilidades productivas, es importante que se seleccionen aquellos instrumentos que mejor se adapten no sólo a las características de los alumnos y del contexto educativo sino particularmente a las de la Orientación. Deben permitir que los/as alumnos/as integren los saberes construidos tanto en el desarrollo de la lectura y escucha comprensiva como en los otros espacios curriculares a su experiencia y conocimiento de la realidad para construir y expresar nuevas elaboraciones conceptuales. De esta manera, los instrumentos evaluativos no deben apuntar a medir ítems fragmentados sino a la elaboración de un producto concreto que involucre la construcción, deconstrucción, resignificación e integración de dichos saberes y su aplicación significativa en la realidad. Por ejemplo, un debate, un blog, un foro, un folleto, una encuesta, una dramatización, una carta, una narración, un informe, un poema, una entrevista, un instructivo, entre otros. Cabe mencionar, que estas tareas pueden realizarse en forma individual, en pares o en grupos. La combinación de estas formas de trabajo permite que los/as alumnos/as aprendan en forma colaborativa, integren y analicen otras experiencias e internalicen nuevos conocimientos. A su vez, esto propicia la auto-evaluación de aspectos metacognitivos, metalingüísticos y socio-afectivos a partir de la reflexión crítica de su propio proceso de aprendizaje y las estrategias que utiliza para apropiarse y transmitir los saberes. Para que esto pueda realizarse de manera sistemática, es necesario que el/la docente propicie la auto-evaluación generando las instancias necesarias y diseñando los instrumentos adecuados.

Los saberes a evaluar del habla y la escritura en forma más compleja dependerá de las necesidades de la Orientación seleccionada. Las Orientaciones en Comunicación, Turismo, Informática y Lengua Extranjera Inglés requerirán niveles mayores de producción en la lengua oral y escrita.

3. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

3.1 Ejes

a) Eje Organizador

El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo (aspectos socio-cultural, afectivo, cognitivo y lingüístico).

b) Sub- ejes organizadores

El objetivo de inteligibilidad internacional implica desarrollar en los/las alumnos/as la habilidad de comunicarse utilizando la lengua extranjera priorizando la comprensión por sobre la producción. Para esto es necesario el desarrollo de la competencia comunicativa y las cuatro macro-habilidades lingüísticas con especial énfasis en las habilidades receptivas.

Proponemos los siguientes sub-ejes:

- 1) Desarrollo de la Lengua Oral:
 - La escucha como macro-habilidad para la comprensión y análisis de textos orales auténticos.
 - El habla como macro-habilidad para la producción de textos orales.
- 2) Desarrollo de la Lengua Escrita:
 - La lectura como macro-habilidad para la comprensión y análisis de textos escritos auténticos.
 - La escritura como macro-habilidad para la producción de textos escritos.
- 3) Reflexión sobre la lengua extranjera inglés:
 - Desarrollo de la reflexión metalingüística para la identificación de particularidades de la lengua extranjera. Tiene como objetivo explicar y, como consecuencia, contribuir a la comprensión de su funcionamiento. También favorecerá el análisis y comprensión de la lengua materna.

c) Ejes transversales

Proponemos los siguientes ejes transversales que cruzarán los antes mencionados:

- Desarrollo de las cuatro competencias que constituyen la competencia comunicativa (la gramatical, la socio-lingüística, la discursiva y la estratégica)
- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva para la identificación de qué y cómo se está aprendiendo. Desarrollo de estrategias de aprendizaje directas e indirectas
- Desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

3.2. Saberes generales para los dos años del Ciclo Orientado

Los saberes propuestos para el desarrollo de las cuatro macro-habilidades y la competencia comunicativa en el Ciclo Orientado presuponen la integración de los saberes construidos en el Ciclo Básico Común, los cuales continúan siendo trabajados e incluidos en otros de mayor complejidad en el Ciclo Orientado.

- A los que se detallan se sumarán los específicos de cada año:
- Respetar la propia cultura y manifestaciones culturales de otros países.
- Utilizar la reflexión sobre el lenguaje y diferentes estrategias como medio para facilitar su aprendizaje y desarrollar la autonomía.
- Analizar similitudes y diferencias lingüísticas (sintaxis, fonología, morfología, semántica y pragmática) entre la lengua extranjera y la materna como medio para resolver dificultades comunicativas.
- Superar las dificultades propias del aprendizaje de una lengua extranjera y desarrollar confianza en las capacidades propias.

- Utilizar la lengua extranjera como medio para construir nuevos saberes que contribuyan tanto a los otros espacios curriculares dentro de la Orientación como al trabajo disciplinar en Inglés.
- Realizar actividades que impliquen el trabajo con docentes y pares.
- Valorar el trabajo grupal como contexto de aprendizaje.

3.2.1. Saberes específicos para Cuarto Año

a) Desarrollo de la lengua oral

La escucha:

- Desarrollar estrategias para la comprensión de textos orales previo, durante y posterior a la escucha.
- Desarrollar estrategias para la resolución de actividades que involucren el razonamiento y/u obtener información en base a la comprensión de textos orales auténticos.
- Reconocer diferentes tipos de textos orales y adecuar la modalidad de escucha al propósito comunicativo y al tipo de texto.
- Identificar los elementos del contexto de situación y reconocer los cambios que éstos producen en el texto (participantes, edades, roles, vínculos, lugares, propósitos, etc.)
- Identificar ideas principales e información específica en textos auténticos y de complejidad creciente sobre distintos temas, de interés general, o vinculados con los otros espacios curriculares de la Orientación, teniendo en cuenta todos los componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, fonología, semántica y pragmática) y el tipo de información o significado que cada uno de ellos permite inferir.
- Extraer información a partir de pistas fonológicas (entonación, acentuación y reacentuación)
- Utilizar diferentes tipos de estrategias para resolver dificultades que se presenten durante la comprensión de diferentes tipos de textos.

El habla:

- Interactuar utilizando fórmulas sociales de apertura y cierre acordes a distintos contextos de situación.
- Producir diferentes tipos de textos orales explicativos y descriptivos planificando y organizando el discurso con coherencia y cohesión para resolver una situación comunicativa.
- Emplear expresiones complejas y vocabulario relacionado con temas de interés de los alumnos y vinculados con otros espacios curriculares de la Orientación, según los diversos contextos de situación para llevar a cabo distintas funciones comunicativas.
- Relacionar las estructuras gramaticales (tanto tiempos verbales como expresiones para invitar, sugerir, ordenar, conectar o contrastar ideas, dar opinión, etc) a su función y adecuarlas al registro correspondiente.
- Utilizar distintas estrategias, recursos verbales y no-verbales, para resolver dificultades durante la comunicación: lenguaje corporal, reformulación, parafraseo, auto-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.
- Desarrollar estrategias para la resolución de actividades que involucren el razonamiento, dar opinión y/u obtener información en base a la comprensión de textos escritos más complejos.

La escritura:

- Redactar distintos tipos de texto tanto de carácter sistemático-formalizado como de carácter inmediato atendiendo al contexto de situación (mensajes de correo electrónico, cartas, descripciones, narraciones, blogs, chats, redes sociales), aplicando estrategias de escritura y edición.
- Aplicar nociones de coherencia y cohesión para la correcta organización de ideas e información.
- Relacionar las estructuras gramaticales (tanto tiempos verbales como expresiones para invitar, sugerir, ordenar, conectar o contrastar ideas, dar opinión, etc) a su función y adecuarlas al registro correspondiente.
- Utilizar distintas estrategias para resolver dificultades durante el proceso de escritura: lluvia de ideas, redes, borradores, consultas, diccionarios, reformulación, parafraseo, auto-corregirse, etc.

3.2.2. Saberes específicos para Quinto Año

a) Desarrollo de la lengua oral

La escucha:

- Desarrollar estrategias para la comprensión de textos orales previo, durante y posterior a la escucha.
- Desarrollar estrategias para la resolución de actividades que involucren el razonamiento y/u obtener información en base a la comprensión de textos orales auténticos con complejidad creciente.
- Reconocer diferentes tipos de textos orales y adecuar la modalidad de escucha al propósito comunicativo y al tipo de texto.
- Identificar los elementos del contexto de situación y reconocer los cambios que éstos producen en el texto (participantes, edades, roles, vínculos, lugares, propósitos, diferentes voces, etc.)
- Identificar ideas principales e información específica en textos auténticos y de complejidad creciente sobre distintos temas (de interés general o vinculados con los otros espacios curriculares de la Orientación) teniendo en cuenta todos los componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, fonología, semántica y pragmática) y el tipo de información o significado que cada uno de ellos permite inferir.
- Extraer información y significados más sutiles (intensión de los interlocutores) a partir de pistas fonológicas (entonación, acentuación y reacentuación, 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-corrregirse, etc.

b) Desarrollo de la lengua escrita:

La lectura:

- Desarrollar estrategias para la comprensión de textos escritos previo, durante y posterior a la lectura.
- Utilizar estrategias macro-textuales y micro-textuales para identificar el tipo de información dada y facilitar la comprensión del significado del texto.
- Reconocer diferentes tipos de textos escritos y adecuar la modalidad de lectura al propósito y al tipo de texto.
- Identificar ideas principales y secundarias e información específica en textos escritos más complejos, así como su correcta organización.
- Identificar ideas principales e información específica en textos auténticos y de complejidad creciente sobre distintos temas (de interés general o vinculados con los otros espacios curriculares de la Orientación) teniendo en cuenta todos los componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) y el tipo de información o significado que cada uno de ellos permite inferir.
- 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-corrregirse, 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	-Relacionar los saberes construidos en otros espacios curriculares para facilitar la comprensión de los textos correspondientes a la Orientación -Reconocer el valor funcional del texto para construir nuevos saberes y realizar aportes a los demás espacios curriculares -Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito. -Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (diálogos, conferencias, presentación de noticias, publicidades, documentales, series de televisión, canciones, etc.) -Reconocer tipos textuales a partir del paratexto, sonidos y ruidos de fondo para un primer acercamiento global al tipo de significado e información que aportan. -Predecir el tipo discursivo y el tipo de información a partir de las pistas obtenidas durante el análisis del paratexto, sonidos y ruidos de fondo. -Inferir el posible ordenamiento de la información a partir la estructura del texto oral obtenida durante el trabajo de pre-escucha. -Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global -Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales	-Relacionar los saberes construidos en otros espacios curriculares para facilitar la comprensión de los textos correspondientes a la Orientación -Reconocer el valor funcional del texto para construir nuevos saberes y realizar aportes a los demás espacios curriculares -Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito. -Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (diálogos, conferencias, presentación de noticias, publicidades, documentales, series de televisión, canciones, etc.) -Reconocer tipos textuales a partir del paratexto, sonidos y ruidos de fondo para un primer acercamiento global al tipo de significado e información que aportan. -Predecir el tipo discursivo y el tipo de información a partir de las pistas obtenidas durante el análisis del paratexto, sonidos y ruidos de fondo. -Inferir el posible ordenamiento de la información a partir la estructura del texto oral obtenida durante el trabajo de pre-escucha. -Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global -Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales	
			-Relacionar el tipo de información que se espera en distintas secciones del texto oral.	-Relacionar el tipo de información que se espera en distintas secciones del texto oral.	

		-Asociar aspectos fonológicos como prominencia, ritmo, acentuación, desacentuación y entonación y el tipo de información que aportan para extraer significado. -Analizar similitudes y diferencias rítmicas entre la lengua extranjera y la materna como medio para resolver dificultades en la comprensión. -Identificar las palabras acentuadas en un texto oral para extraer el significado e ideas generales del mismo. -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) -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.	-Asociar aspectos fonológicos como prominencia, ritmo, acentuación, desacentuación y entonación y el tipo de información que aportan para extraer significado. -Analizar similitudes y diferencias rítmicas entre la lengua extranjera y la materna como medio para resolver dificultades en la comprensión. -Identificar las palabras acentuadas en un texto oral para extraer el significado e ideas generales del mismo. -Analizar el aporte que la acentuación y desacentuación de ciertas palabras brinda a la construcción global y gradual de significados durante la escucha. -Relacionar fenómenos como la desacentuación y la reacentuación y su contribución a la construcción de significado independientemente del significado particular de cada palabra. -Utilizar la entonación y el significado que se asocia a distintos tonos (tonos de cierre y tonos de continuidad) como recurso para identificar diferentes tipos de información durante la escucha. -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) -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.

				-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. -Asociar diferentes estilos discursivos a sus características particulares con respecto a velocidad de producción, uso de contracciones y registro para guiar la escucha.

			- Desarrollo de la competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creador
			4to Año	5to Año	
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Lengua Oral	Producción	-Utilizar una pronunciación y acento de inteligibilidad internacional para favorecer la comunicación eficiente con hablantes de distintas variedades dialectales. -Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -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. -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 -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)	-Utilizar una pronunciación y acento de inteligibilidad internacional para favorecer la comunicación eficiente con hablantes de distintas variedades dialectales. -Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -Utilizar la entonación como herramienta para expresar matices sutiles de significado. -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. -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	

			-Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Lograr precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Regular las emociones, motivaciones y actitudes al momento de interactuar con compañeros/as y docentes	-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) -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Lograr mayor precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación (ver tabla en reflexión sobre el lenguaje) -Regular las emociones, motivaciones y actitudes al momento de interactuar con compañeros/as y docentes

			- 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	-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 -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.) -Inferir la idea principal a partir de los significados obtenidos del análisis del para-texto y/o el título	-Identificar los interlocutores del texto según los siguientes ejes: espacio-temporal, socio-cultural, tipo de texto, registro y propósito. -Analizar el uso de marcadores tipográficos y la elección de ítems léxicos particulares etc como indicadores de propósitos comunicativos particulares. - Identificar el cambio o la introducción de diferentes interlocutores al discurso.	

		-Relacionar los saberes construidos en otros espacios curriculares para facilitar la comprensión de los textos correspondientes a la Orientación -Reconocer el valor funcional del texto para construir nuevos saberes y realizar aportes a los demás espacios curriculares -Identificar y seleccionar palabras transparentes y conocidas, cognados y terminología específica de la orientación para un primer acercamiento al significado global -Buscar información en materiales de referencia como diccionarios, enciclopedias, Internet, etc. -Relacionar el significado de palabras de la lengua extranjera de uso frecuente en el español a nuevos contextos textuales -Identificar la oración tópico, las ideas soporte y/o ejemplos dados en las distintas partes del texto -Reconocer y utilizar aquellas pistas lingüísticas y discursivas que permitan obtener mayor especificidad en la información recabada en la primera aproximación al significado del texto -Asociar diferentes pistas morfológicas al significado que aportan a la interpretación del texto (un- para negativo, -al para adjetivos, -er para ciertas profesiones/oficios, -s para plurales y marca de presente simple en tercera persona singular, entre otras) -Reconocer diferentes expresiones deícticas y sus referentes como medio para facilitar la comprensión -Extraer el significado específico que diferentes verbos modales, formas y tiempos verbales y tipos de discurso (directo e indirecto) aportan a la construcción de significado	- Reconocer el cambio o introducción de nuevos interlocutores en el texto y su propósito comunicativo. - Identificar marcadores cohesivos, inferir y analizar su contribución en la secuenciación y organización de la información. - Reconocer el aporte que diferentes marcadores cohesivos otorgan tanto a la interpretación del texto como a su organización textual. - Reconocer las características de textos descriptivos, informativos, explicativos, narrativos y argumentativos. - Asociar distintos formatos de textos a su respectiva función discursiva (recetas, folletos, cuadros y tablas, diagramas, instrucciones de uso, descripción de procedimientos, resúmenes de trabajos científicos, ensayos, cuentos, artículos de revistas científicas y de divulgación, etc.). - Identificar y analizar la estructura de un texto partir del para-texto (imágenes que acompañan al texto, tipografía, diseño), los marcadores cohesivos y deícticos y las relaciones entre ellos. - Relacionar el formato del texto y su estructura con su tipo discursivo (es decir tipo de información presentada).

		-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...) -Comparar similitudes y diferencias lingüísticas, lexicales y culturales entre la lengua materna y extranjera como medio para resolver dificultades en la comprensión	

			- Desarrollo de la competencia comunicativa	- Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creador
			4to Año	5to Año	
El inglés como lengua extranjera de inteligibilidad internacional por su valor instrumental y formativo	Lengua Escrita	Producción	-Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -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) -Organizar ideas en párrafos con coherencia y cohesión haciendo uso de marcadores cohesivos, expresiones referenciales y vocabulario y estructuras apropiados al tipo textual (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Hacer uso de diferentes verbos modales y tipos de discurso (directo e indirecto) en la producción de textos (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)	-Producir formulas sociales de uso cotidiano (sugerir, preguntar, invitar, disculparse, ofrecer, realizar pedidos) apropiadas al contexto de situación. -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) -Organizar ideas en párrafos con coherencia y cohesión haciendo uso de marcadores cohesivos, expresiones referenciales y vocabulario y estructuras apropiados al tipo textual (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Hacer uso de diferentes verbos modales y tipos de discurso (directo e indirecto) en la producción de textos (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje)	

		-Reconocer 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 -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados correspondientes a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Adecuar la producción escrita al registro correspondiente, contexto y posible lector. -Lograr precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación.	-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 -Seleccionar las estructuras gramaticales y tiempos verbales apropiados correspondientes a las funciones que se desean expresar (ver tabla en Reflexión sobre el Lenguaje) -Adecuar la producción escrita al registro correspondiente, contexto y posible lector. -Lograr mayor precisión en el uso de vocabulario apropiado a la Orientación. -Producir aquellos marcadores cohesivos y relaciones referenciales apropiados al contexto de situación.

		Desarrollo de la competencia comunicativa.	Desarrollo de la reflexión meta-cognitiva	- Desarrollo del pensamiento crítico y creados
		4to Año		5to Año
El Inglés en el currículum como lengua extranjera de inteligibilidad internacional y por su valor instrumental y formativo	Reflexión sobre la lengua extranjera	Reflexión sobre la contribución del uso y la forma de la lengua extranjera a la construcción de significado respecto de:		Reflexión sobre la contribución del uso y la forma de la lengua extranjera a la construcción de significado respecto de:
		-cognados verdaderos y falsos. - expresiones deícticas (temporales, locativas, cuantificativas y pronombres y determinantes), referencia anafórica y catafórica. -procesos fonológicos asimilación y coalescence. -la entonación como medio para decodificar mensajes e intenciones (acentuación, desacentuación) -cambios en la estructura oracional: voz pasiva en tiempos verbales simples (presente y pasado)		-cognados verdaderos y falsos. -expresiones deícticas (temporales, locativas, cuantificativas, pronombres y determinantes), referencia anafórica y catafórica. -procesos fonológicos asimilación, coalescence y elisión. -la entonación como medio para decodificar mensajes e intenciones, acentuación, desacentuación, reacentuación, énfasis, contraste, diferencias en selecciones tonales. -cambios en la estructura oracional: voz pasiva en tiempos verbales simples (presente, pasado, futuro, presente y pasado perfecto)

-discurso indirecto en oraciones declarativas e interrogativas y tiempo verbal de los verbos elocutivos. -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) - la estructura de la oración y sus relaciones cohesivas: ejemplificación, hiperonimia, hiponimia, sinonimia, antonimia, secuenciación, contraste, adición, elección y razón-resultado. -estructuras condicionales del tipo cero y uno. - nociones y restricciones semánticas del tiempo presente, presente en proceso, presente perfecto, futuro y pasado. -expresiones que indiquen obligación, probabilidad, intención, pedidos, consejo, comparación. -asociación de vocabulario de un determinado campo semántico al significado global de un texto. -diferencias y similitudes lingüísticas y culturales entre la lengua extranjera y la materna de los puntos mencionados. -aportes de convenciones de la lengua escrita y oral a la comprensión y producción, por ejemplo, la tipografía, la estructura del texto, modos de compensación, pedido de aclaración, parafraseo, entonación, etc. - el análisis de los propios errores o errores ajenos.	-discurso directo e indirecto en oraciones declarativas e interrogativas y diferentes verbos elocutivos. -pistas morfológicas léxicas derivativas (-ly, -al, -ful, -less, -ness, etc.) y flexivas (-ed, -ess,-s, etc.) -la frase nominal (complementos y modificadores) -cláusulas relativas restrictivas y no restrictivas. -cláusulas subordinadas complemento del verbo. - la estructura de la oración y sus relaciones cohesivas: ejemplificación, hiperonimia, hiponimia, sinonimia, antonimia, secuenciación, contraste, adición, elección, razón-resultado, causa-efecto, concesión- contraexpectación. -estructuras condicionales del tipo cero, uno y dos. - nociones y restricciones semánticas del tiempo presente, presente en proceso, presente perfecto, futuro y pasado. -expresiones que indiquen obligación, prohibición, probabilidad, intención, pedidos, consejo, comparación. -asociación de vocabulario de un determinado campo semántico al significado global de un texto.

		-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>).	-diferencias y similitudes lingüísticas y culturales entre la lengua extranjera y la materna de los puntos mencionados. -aportes de convenciones de la lengua escrita y oral a la comprensión y producción, por ejemplo, la tipografía, la estructura del texto, modos de compensación, pedido de aclaración, parafraseo, entonación, etc. - el análisis de los propios errores o errores ajenos. -análisis meta-cognitivo y cognitivo sobre las formas de aprendizaje generales y las específicas de la lengua extranjera para cada uno de los aspectos mencionados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander Egg, E. 1994. *Interdisciplinariedad en educación*. Magisterio del Río de la Plata. 20-21.
- Arnold, J. & H. D. Brown. 2002. "A map of the terrain" In: Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barbero, J. M. 2003. "Saberes hoy: disseminationes, competencias y transversalidades". Madrid, España: *Revista iberoamericana de Educación*, N° 032. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. (OEI).17-34.
- Basturkmen, H. 2006. "Ideas and Options in English for Specific Purposes". *ESL & Applied Linguistics Professional Series*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brazil, D., M. Coulthard and Johns, C. 1981. *Discourse Intonation and Language Teaching*. Londres: Longman Group.
- Brown, H.D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3rd. edition. NJ: Prentice Hall Regents
- Brown, H.D. 2001. *Teaching by Principles*. Chicago y Londres: Pearson Education.
- Byrne D. 1981. *Teaching writing skills*. Londres: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. 1980. "Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Canale, M. 1983. "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy." En: Richards, J. and R. Schmidt (eds). *Language and Communication*. Londres: Longman.
- Cepeda García, N. 2006. "Una mirada al currículo escolar desde los paradigmas de la complejidad, la interculturalidad y la democracia". Perú: *Tarea Asociación de Publicaciones Educativas*.12-15
- Delors, J. y otros. 1996. "La Educación Encierra un Tesoro" - *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Compendio. Madrid: Santillana, ediciones UNESCO.
- Di Tullio, A. 2010. *Manual de gramática del español*. Argentina: Waldhuter.
- García, R. 2006. *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Ed. Gedisa. Colección Filosofía de la Ciencia. Argentina.
- Gardner, H. 1999. *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Graber, B. y Babcock P. 2004. *Reading for the Real World 3*. Argentina: Compass Publishing.
- González de Doña, M.G. et al. 2008. Tipología de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora en Inglés en la Modalidad EaD. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número 20.
- Harmer, J. 1998. *How to Teach English?* Londres: Longman.
- Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis*. Londres: Longman.
- Krashen, S. D. 1986. *The Input hypothesis: Issues and implications*. Longman: Londres.
- Martinello, M. y otros. 2000. *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Colección didáctica general. N° 9. Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Educación. Consejo Provincial de Educación. Gobierno de la provincia de Río Negro. 2008. *Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina*.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. 2007. Ley N° 26.206, *Ley de Educación Nacional, Hacia una Educación de Calidad para una Sociedad más Justa*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación. Consejo Pcial. de Educación. Pcia. de Río Negro. 2007. *Módulo 3: Diálogo de Saberes: un camino en construcción*. Programa de Actualización Disciplinar. Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina. Comisión Res. 611/06.
- Nieto Borrego, J. & A., Di Tullio. 2010. *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*. Argentina: Planeta.

- Nuttall, C. 2005. *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. The USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Reid, J. 1987. *The learning styles preference of ESL students*. Londres: TESOL. 21(1), 87-11.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10:209-231.
- Perrenoud, Ph. 1996. "La evaluación formal de la excelencia escolar y De la evaluación intuitiva a la evaluación formal" en *La construcción del éxito y fracaso escolar*, Madrid: Morata.
- Zwier, L.J. y L. Stafford-Yilmaz. 2004. *Reading for the Real World 2*. Argentina: Compass Publishing.