

|| DISEÑO CURRICULAR

LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS

**CICLO BÁSICO Y CICLO ORIENTADO
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL**

AUTORIDADES

Gobernador de la provincia

C.P.N. José Jorge Alperovich

Ministra de Educación

Prof. Silvia Rojkés de Temkin

Secretaría de Estado de Gestión Educativa

Prof. María Silvia Ojeda

Secretaría de Estado de Gestión Administrativa

CPN Eduardo Jairala

Sub-Secretaría de Estado de Gestión Administrativa

CPN. Humberto D' Elia

Dirección de Educación Secundaria

Prof. Silvia Núñez de Laks



Ministerio de
EDUCACIÓN

PRÓLOGO

La obligatoriedad de la Escuela Secundaria se ha constituido en un desafío para la gestión del Ministerio de Educación de Tucumán y particularmente para la Dirección de Educación Secundaria.

Garantizar la obligatoriedad implica revisar qué ocurre en las instituciones, y a partir de ello promover experiencias significativas de aprendizaje que profundicen en la reflexión de los saberes pedagógicos para la actual escuela secundaria.

Una nueva institucionalidad para el nivel, requiere de propuestas educativas en la que nuestros jóvenes, a partir del encuentro con otros y de la construcción de saberes, desarrollen una ciudadanía activa, para la continuidad de los estudios y la vinculación con el mundo del trabajo.

Calidad educativa implica enseñar saberes emancipadores que provoquen en los estudiantes el deseo de aprender, de investigar, de buscar respuestas. Esto supone priorizar el cuidado de los jóvenes y crear condiciones para que expresen sus ideas y trabajen sobre aquello que aún no han logrado consolidar en sus aprendizajes. En esa búsqueda de respuestas de nuestros estudiantes, con sus pares, y de la mano de sus educadores, se promueve una dinámica social, de acuerdo a lo que queremos que la sociedad sea.

Ante este desafío, los diseños curriculares de la jurisdicción, resultado de numerosos encuentros, debates, propuestas entre educadores de distintas disciplinas, de diversas instituciones, propician el fortalecimiento de los procesos de participación que aseguran un currículum como construcción social, como selección organizada de nuestra cultura para compartirla y transmitirla. Nos convocan también a revisar las prácticas institucionales para reflexionar sobre qué se enseña y qué se aprende en la convivencia cotidiana, en el clima de trabajo institucional, en las relaciones que se establecen entre docentes, estudiantes y la comunidad educativa, en el modo de abordar los conflictos, en la posición que los adultos asumen frente a los derechos de los adolescentes, jóvenes y adultos, en los espacios que se abren a la participación, entre otros aspectos de la vida escolar.

Los invitamos a su lectura, a llevarlos adelante, a usarlos y a continuar reflexionando y proponiendo diversas actividades de enseñanza en las aulas que propicien la formación de ciudadanos democráticos.

Ministra de Educación
Prof. Silvia Rojkés de Temkin

|| DISEÑO CURRICULAR

INTRODUCCIÓN

|| Dirección de
EDUCACIÓN SECUNDARIA

Antes de iniciar el recorrido por el documento, se consignan algunas *claves de lectura*:

Este documento consta de dos partes: un **Marco General** y las **Áreas Curriculares**.

I- MARCO GENERAL

Incluye las concepciones y las definiciones generales que sustentan las decisiones tomadas para la elaboración de los diseños curriculares. Se organiza en los siguientes apartados:

Fundamentos políticos y pedagógicos.

En este apartado se hace referencia al marco político normativo que regula la educación secundaria en la provincia de Tucumán: la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley Provincial N° 8391 y las Resoluciones aprobadas por el CFE que establecen los lineamientos para las orientaciones propuestas, y definen las finalidades prioritarias para la Educación Secundaria.

El proceso de construcción de los diseños curriculares.

Los diseños curriculares son el resultado de un trabajo colectivo, abierto a los diferentes aportes y voces de docentes, especialistas y referentes ministeriales, que participaron en instancias de consulta y mesas de trabajo donde se presentaron los borradores avanzados para su análisis, discusión y posterior reajuste por parte del equipo curricular.

El lugar de los estudiantes y los docentes en la Nueva Escuela Eecundaria.

En el marco de la Nueva Escuela Secundaria, se hace referencia a los principales posicionamientos y concepciones sobre lo que significa ser estudiante y ser docente en la actualidad. Desde un enfoque de derechos, se percibe a los estudiantes como sujetos activos, críticos, capaces de tomar decisiones e implicarse en los asuntos de su comunidad. Los docentes son los responsables de habilitar prácticas que promuevan un aprendizaje significativo y participativo, que posibilite el diálogo constante entre los contenidos y las experiencias de los estudiantes.

Principales opciones curriculares- Organización pedagógica e institucional.

En este apartado se hace referencia a diferentes propuestas de enseñanza, a instancias formativas que promueven un trabajo colectivo, interdisciplinario y flexible, abierto a nuevas variantes de aprendizaje. Los talleres, los seminarios temáticos intensivos, las jornadas de profundización temática, y las propuestas de enseñanza sociocomunitaria, constituyen algunos ejemplos de cómo se puede propiciar un marco organizativo pedagógico e institucional que sea interesante para quienes transitan la escuela secundaria.

recursos didácticos. Asimismo se promueve el trabajo interdisciplinario, que sin desatender la especificidad de cada disciplina sobre su objeto de estudio, propone instancias de trabajo colaborativo entre el equipo de enseñanza.

Evaluación: De acuerdo con los lineamientos indicados en el Marco General acerca de la concepción general sobre evaluación, promoción y acreditación, cada espacio curricular focaliza en las cuestiones específicas de la evaluación, incluyendo criterios, sugerencias metodológicas, algunos instrumentos y las expectativas de aprendizaje de los estudiantes.

II- ÁREAS CURRICULARES

Los Diseños Curriculares se presentan en tomos separados y contienen:

Campo de la formación general: Diseños Curriculares del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado.

Campo de la formación específica: Diseños Curriculares del Ciclo Orientado.

Cada Espacio curricular se organiza en los siguientes apartados:

Fundamentación: Donde se hace referencia al enfoque epistemológico y didáctico del espacio curricular, y a la justificación del recorte de contenidos realizado para este tramo de la escolaridad.

Finalidades formativas: Se opta por la formulación, al inicio, de propósitos generales para cada área, formulados en términos de aquello que se espera que logren los estudiantes. Según Daniel Feldman (2011): “Los propósitos remarcan la intención, los objetivos, el logro posible”.

Contenidos: La opción adoptada se basa en sostener algunos puntos en común a todos los espacios curriculares, que posibiliten la articulación y la integración a partir del desarrollo de saberes comunes y otros diferenciados, según las decisiones propias de cada equipo. Se visualiza claramente la secuenciación, progresión y profundización en los tres años del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado.

A partir de los acuerdos expresados en los NAP, se optó en la mayoría de los casos, por formular los contenidos en términos de saberes, entendiendo por saberes la formulación que incluye el contenido, el proceso de conocimiento que se espera se ponga en juego por parte del estudiante y el contexto de su enseñanza.

Sugerencias Metodológicas: Incluye recomendaciones para la enseñanza, la discusión sobre tradiciones didácticas, ejemplos de secuencias y en algunos casos, recomendaciones de

MARCO GENERAL

1.1. FUNDAMENTOS POLÍTICOS Y PEDAGÓGICOS

La Ley Nacional de Educación N° 26.206 en su art. 29 y la Ley Provincial de Educación N° 8391 en su art. 27, establecen que la Educación Secundaria constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con la Educación Primaria.

Conforme a la Ley provincial N° 8391, Art. 27 y 28, en relación a la duración de la Educación Secundaria Obligatoria, Tucumán establece seis (6) años para el Nivel y se estructura en dos Ciclos, de 3 (tres) años de duración cada uno: Básico -de carácter común a todas las orientaciones- y Orientado -de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

En las mencionadas leyes se definen las finalidades de la educación secundaria, en todas las modalidades y orientaciones:

“... habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (Artículo 30 de la Ley Educación Nacional, Artículo 29 de la Ley Provincial de Educación).

Los marcos de referencia aprobados por Resoluciones del CFE N° 142/11, 156/11, 179/12, 181/12, 190/12, 191/12, establecen los lineamientos generales de cada orientación. Dichos marcos constituyen un acuerdo nacional sobre los contenidos que definen cada Orientación y su alcance, en términos de propuesta metodológica y profundización esperada, detallan los saberes que se priorizan para los egresados de la orientación, criterios de organización curricular específicos y opciones de formación para la orientación.

Los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) estipulados para el campo de la formación general se encuentran aprobados por Resoluciones del CFE N° 247/05, 249/05, 141/11, 180/12, 181/12 y 182/12.

Considerando la Resolución del CFE N° 84/09, la provincia de Tucumán organiza la oferta de Educación Secundaria Orientada con las siguientes Orientaciones: Agro y Ambiente, Arte,

Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Informática, Lenguas, Turismo.

La formación contempla dos campos: General y Específico.

El Campo de la Formación General constituye el núcleo común de la Educación Secundaria y prioriza los saberes acordados socialmente como significativos e indispensables. Esta formación comienza en el Ciclo Básico Común para todas las orientaciones y continúa en el Ciclo Orientado.

El Campo de la Formación Específica, en el Ciclo Orientado, posibilita ampliar la Formación General con conocimientos propios de la orientación, propiciando una mayor cantidad y profundidad de los saberes del área.

1.2. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES

En la provincia de Tucumán se generaron múltiples instancias de trabajo con el equipo curricular, tales como: indagación de normativa vigente a nivel nacional y jurisdiccional; definición de enfoques y perspectivas; asesoramiento acerca de la escritura de los diseños curriculares. Luego de estas instancias preliminares que definió un hacer conjunto, se procedió a la escritura de borradores que fueron consultados en distintas instancias y ante públicos diversos para proceder a la revisión y reescritura de los documentos a partir de los aportes y sugerencias realizados. Participaron de las instancias de consulta, equipos técnicos del Ministerio de Educación de la provincia, referentes de programas Nacionales y provinciales, responsables de diseños curriculares de Nivel Primario y Nivel Superior, supervisores, directores y docentes de los cinco Circuitos Territoriales.

En síntesis, el proceso fue el siguiente:

- 1) Elaboración de borradores avanzados de Diseños Curriculares de Bachilleres con Orientación y Bachilleres con Especialización.
- 2) Jornadas de consulta de diseños curriculares del Ciclo básico común a todos los Bachilleres con docentes, especialistas de Nivel Superior Universitario y no Universitario, con referentes de diferentes Líneas y Programas del Ministerio de Educación. (Total: 500 especialistas y docentes consultados)
- 3) Jornadas de Consulta de borradores avanzados de Bachilleres con docentes y con especialistas de Nivel Superior Universitario y no Universitario, con referentes de diferentes Líneas y Programas del Ministerio de docentes de instituciones de gestión estatal y privada. (Total: 700 especialistas y docentes consultados)
- 4) Acciones de acompañamiento: mesas de socialización de diseños, mesas para la imple-

mentación de los diseños y acciones de fortalecimiento disciplinar.

- 5) Trabajo con equipos directivos, asesores pedagógicos y secretarios, en base a la normativa, para generar nuevos modelos de organización institucional a partir del asesoramiento en la organización de tiempos, espacios y horarios pedagógicos.

1.3. ESTUDIANTES Y DOCENTES EN LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA

La escuela secundaria se constituye como ámbito que debe alojar a los estudiantes con sus diferencias, en esta singular etapa de la vida. Desde esta perspectiva, se percibe a los estudiantes como sujetos de derecho, como sujetos educativos y como sujetos políticos, como personas a las que la escuela educa desde una perspectiva de integralidad.

En este sentido se recupera lo expresado por Cecilia Cresta (2011):

“...pensamos en una escuela en la cual los estudiantes sean reconocidos por sus saberes, a la vez convocados a saber más, por sus docentes, en el marco de una formación en la que su situación vital e inquietudes estén implicadas. Una escuela en la que los conocimientos y disciplinas ayuden a formular mejores preguntas y a buscar respuestas a los desafíos que plantea la vida a los adolescentes y jóvenes, y a la sociedad en su conjunto. Una escuela que planifique y priorice la enseñanza de los procesos de apropiación y producción de conocimientos, por sobre los de adhesión o aprendizaje repetitivo.”

Pensar la escuela secundaria hoy implica reconocer su carácter de construcción histórica. Se debe mirar el entorno y reconocer un cambio de época ante el cual, no es posible permanecer indiferentes, ajenos, como simples espectadores.

Al decir de Sandra Nicastro (2006), se trata de “descubrir algo del orden de lo inédito en el volver a mirar lo ya mirado (...) implica cuestionarnos por las posiciones que ocupamos, por los sentidos que circulan, por nuestros discursos y modos de acercamiento a situaciones particulares en búsqueda de otras significaciones. Se trata aquí de poner en cuestión que la percepción y la representación del mundo, la sociedad, las instituciones y los otros se apoyan en categorías universales ignorando el proceso de construcción cultural y socio histórica de las mismas. (...) Revisitar la escuela nos pone frente a sucesos, prácticas, hechos que, justamente por saberlos conocidos, por formar parte del recorrido de muchos, no abren a nuevos cuestionamientos y se naturalizan como tales. (...) Volver a mirar la escuela nos lleva a abandonar transitoriamente los contextos habituales del pensar, revisar los marcos teóricos y dejarnos llevar, aunque sea por un rato, por el misterio de esa vuelta de mirada a cuestiones supuestamente ya sabidas”.

Resulta relevante renovar en docentes y estudiantes, el compromiso con el conocimiento y el respeto a los deberes y responsabilidades de enseñar y aprender en el marco de la construcción de una ciudadanía plena.

Desde este compromiso las escuelas deberán ponderar su situación actual y proyectar su progreso hacia puntos de llegada diferentes a favor de la construcción de un proceso de mejora sostenido. Esto implica poner en práctica una organización institucional que haga propia esta decisión colectiva del cambio, que amplíe la concepción de escolarización vigente contemplando las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales, que promueva el trabajo coordinado de los docentes y resignifique el vínculo de la escuela con el contexto.

Para ello los docentes tendrán la misión de diseñar estrategias que logren implicar subjetivamente a los estudiantes en sus aprendizajes, abriendo espacios para que inicien procesos de búsqueda, apropiación y construcción de saberes que partan desde sus propios enigmas e interrogantes y permitan poner en diálogo sus explicaciones sobre el mundo con aquellas que conforman el acervo cultural social.

No es suficiente con incorporar contenidos en la currícula, sino que es necesario revisar las prácticas institucionales para reflexionar sobre: qué se enseña y qué se aprende en la convivencia cotidiana, en el clima de trabajo institucional, en las relaciones que se establecen entre docentes, estudiantes y la comunidad educativa, en el modo de abordar los conflictos, en la posición que los adultos asumen frente a los derechos de los adolescentes, jóvenes y adultos, en los espacios que se abren a la participación, entre otros aspectos de la vida escolar.

Acorde a la Res. CFE N° 84/09, esto será posible mediante el cambio del modelo institucional hacia una escuela inclusiva, comprometida con hacer efectiva la obligatoriedad, con el pleno ejercicio del derecho a la educación.

1.4. PRINCIPALES OPCIONES CURRICULARES

Organización Pedagógica e Institucional

La jurisdicción en cumplimiento con la Ley 26.206 de Educación Nacional, que establece la recuperación de la educación secundaria como nivel, propone diferentes instancias formativas (Res. CFE 93/09) para la organización de la enseñanza.

Algunos de los cambios propuestos se refieren a los aspectos cualitativos de la formación que se ofrece a los adolescentes y jóvenes (nuevos espacios curriculares como ser Construcción de Ciudadanía, Política y Ciudadanía, Trabajo y Ciudadanía, Salud y Adolescencia); diferentes propuestas formativas, como ser seminarios, talleres, jornadas, propuestas multidisciplinarias, que producen un territorio simbólico más permeable y potente para albergar la diversidad en la escuela secundaria obligatoria.

Esto implica poner en práctica:

- una organización institucional que haga propia esta decisión colectiva del cambio,

- una organización institucional que amplíe la concepción de escolarización vigente contemplando las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales,

- una organización institucional que promueva el trabajo coordinado entre docentes,

- una organización institucional que resignifique el vínculo de la escuela con el contexto.

Las orientaciones políticas y los criterios pedagógicos definen los rasgos comunes para que cada equipo institucional revise su propuesta educativa escolar. Esta tarea supone una visión de conjunto de las prácticas educativas institucionales desde diferentes abordajes. Ello implica centrar el trabajo en los modos de inclusión y acompañamiento de los estudiantes en la escuela, en los contenidos y su organización para la enseñanza y en la conformación de los equipos docentes, entre otros aspectos.

A modo de ejemplo, se incluyen algunas variaciones en los formatos de enseñanza, que expresan diversas intencionalidades pedagógicas:

Propuestas de Enseñanza Disciplinar

Las Propuestas de Enseñanza Disciplinar se caracterizan por promover el aprendizaje de un cuerpo significativo de contenidos pertenecientes a uno o más campos del saber, seleccionados, organizados y secuenciados a efectos didácticos. Brinda modos de pensamiento y modelos explicativos propios de las disciplinas de referencia y se caracteriza por reconocer el carácter provisional y constructivo del conocimiento.

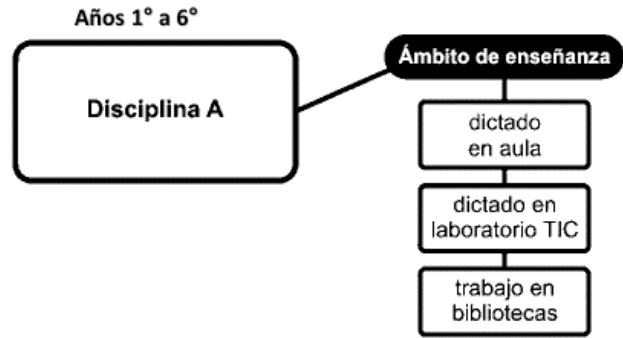
El desarrollo curricular puede presentar variantes de diferente tipo:

1. Inclusión de estrategias de desarrollo mixtas que combinen regularmente -y en forma explícita en el horario semanal- el dictado de clases con talleres de producción y/o profundización. Asimismo puede alternarse el trabajo en aula (algunos días de la semana) con el trabajo en gabinetes de TICs/ Biblioteca/ Laboratorio (en otros días).

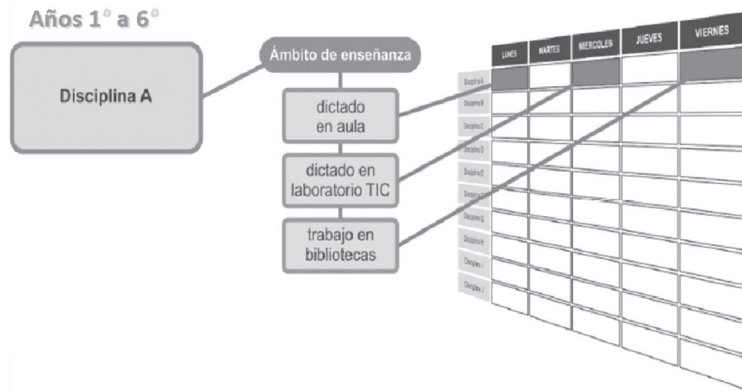
2. Alternancia de los docentes responsables de un espacio curricular afín. Esto supone que un mismo grupo de estudiantes curse algunos bloques temáticos de la asignatura con un docente y otros con otro.

3. Oferta de diferentes comisiones a los estudiantes para el cursado del espacio curricular, cuando en la Institución haya más de un profesor de la disciplina. Esta propuesta, de cursada obligatoria para todos los estudiantes, les permite inscribirse en la comisión que elijan.

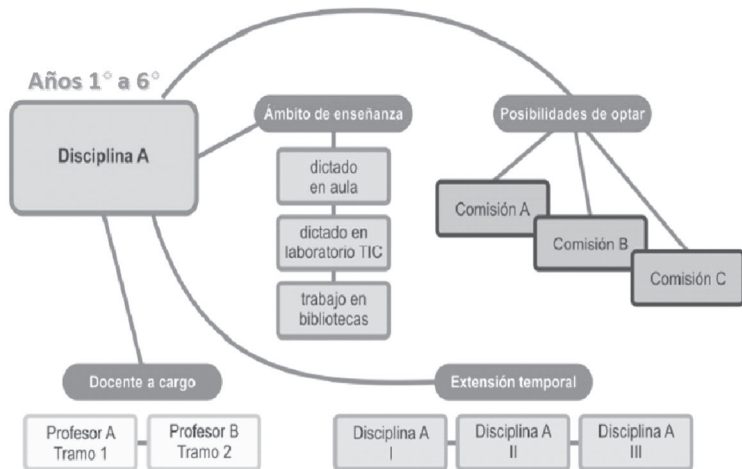
PROPUESTA DE ENSEÑANZA DISCIPLINAR



PROPUESTA DE ENSEÑANZA DISCIPLINAR



VARIANTES DE PROPUESTAS DISCIPLINARES

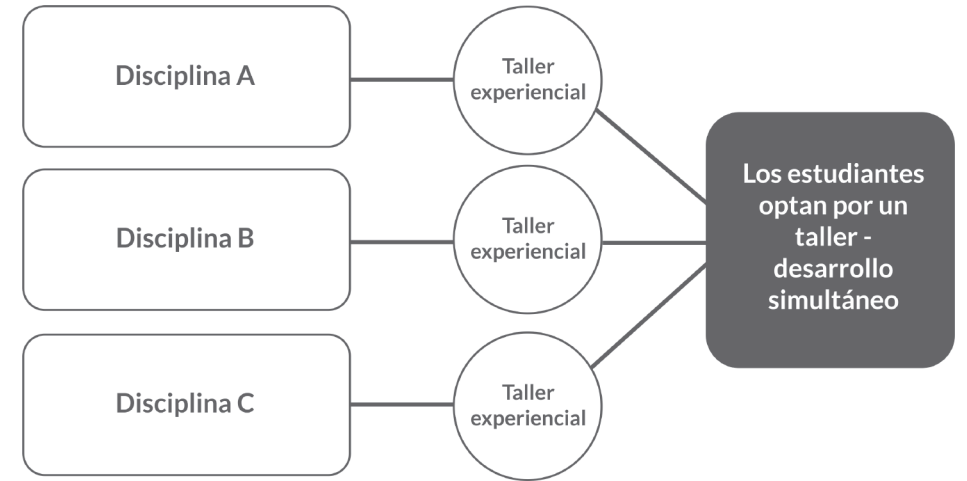


Talleres experienciales

A cargo de los docentes de cada disciplina, tienen una duración acotada a una o dos jornadas por año (según acuerden los equipos de enseñanza), los cuales se desarrollarán a tiempo completo y siempre dentro del horario semanal regular, entre lunes y viernes.

Deben ofrecerse simultáneamente, para que los estudiantes de un mismo año (o ciclo, según defina la institución) puedan elegir cuál de ellos cursar. Esto implica que en cada taller se agrupan estudiantes de distintas clases / cursos / secciones.

TALLERES EXPERIENCIALES



1. Taller Inicial

El taller implica una manera de organizar el espacio y tiempo para generar instancias de aprendizaje que posibiliten al estudiante articular “vivencias, reflexiones y conceptualizaciones, como síntesis del pensar, del sentir y el hacer”.

El taller inicial se implementa en los seis años de Educación Secundaria y se desarrolla al inicio del período lectivo. Su organización estará a cargo de todos los docentes. Las actividades previstas deberán propiciar instancias de trabajo individual y grupal, en las que la reflexión será un proceso clave. Es por esto que se promoverá el diálogo entre docentes y estudiantes, abordando actividades que permitan el desarrollo de capacidades relacionadas con la metacognición y con el modo de aprender de cada disciplina.

Se propiciará el desarrollo de las siguientes capacidades:

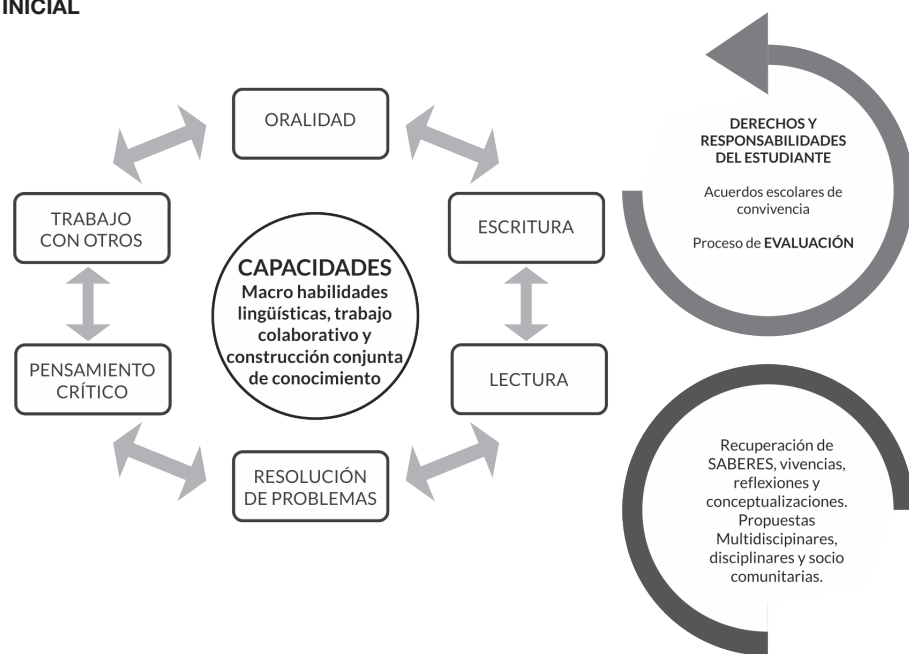
Lectura, escritura, oralidad (prácticas del lenguaje)

Resolución de problemas

Trabajo con otros

Pensamiento crítico

TALLER INICIAL



El Taller Inicial constituye también una oportunidad para socializar y reajustar los Acuerdos Escolares de Convivencia, ya que aprender a convivir implica complejos aprendizajes cognitivos, emocionales y prácticos, como ser el reconocimiento y respeto del otro como semejante, el cuidado del establecimiento escolar (mobiliario, equipamiento, infraestructura) como espacio público, el respeto de los derechos humanos, la aceptación de la diferencia (condición social o de género, etnia, nacionalidad, orientación cultural, sexual, religiosa, contexto de hábitat, condición física, intelectual, lingüística o cualquier singularidad) como enriquecimiento personal y social. Posibilitará abordar, desde todas las disciplinas, los derechos y responsabilidades de los estudiantes de educación secundaria.

En el Taller Inicial se explicitarán criterios de evaluación, calificación y acreditación, como así también los modos, instrumentos y procedimientos propios de cada disciplina y/o propuesta multidisciplinar.

2. Propuestas de Enseñanza Multidisciplinares

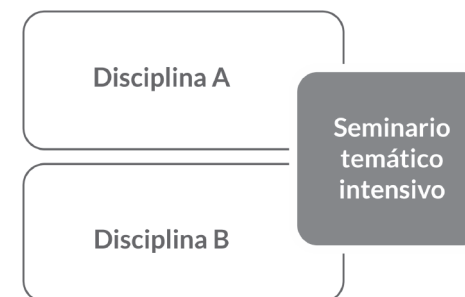
Estas propuestas priorizan temas de enseñanza que requieren el aporte de distintas disciplinas. La organización de los contenidos desde una lógica multidisciplinar podrá adoptar alguno de los siguientes formatos pedagógicos:

Seminarios Temáticos/ Intensivos

Los Seminarios Temáticos Intensivos proponen el desarrollo de campos de producción de saberes que históricamente se plantearon como contenidos transversales del currículum: Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación en Derechos Humanos, Educación Sexual, Educación y Memoria, entre otros.

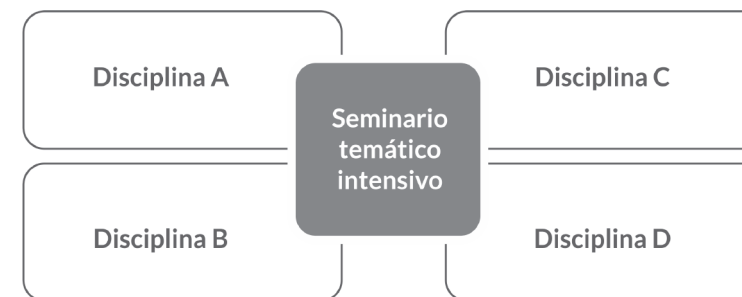
Tiene un desarrollo acotado en el tiempo -una semana por trimestre-, que se establece dentro del horario de cada espacio curricular. Es una propuesta de enseñanza de cursada obligatoria.

SEMINARIOS TEMÁTICOS INTENSIVOS - EJEMPLO 1



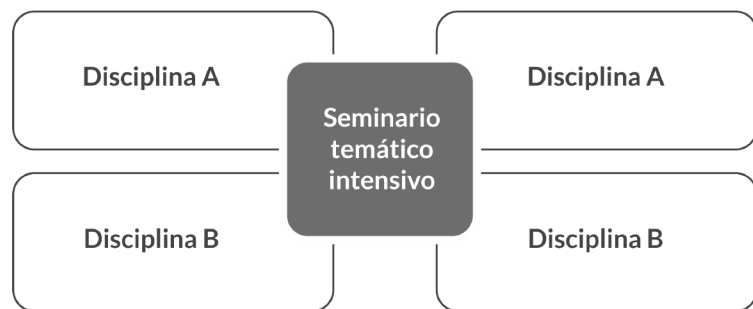
2 disciplinas - 1 mismo año

SEMINARIOS TEMÁTICOS INTENSIVOS - EJEMPLO 2



más de 2 disciplinas - más de 1 año

SEMINARIOS TEMÁTICOS INTENSIVOS - EJEMPLO 1



2 disciplinas - más de 1 año

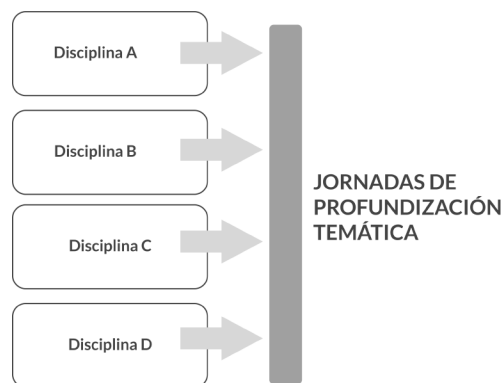
Jornadas de Profundización Temática

Las Jornadas de Profundización Temática constituyen instancias de trabajo colectivo en las que los profesores aportan, desde la disciplina que enseñan, a la problematización y comprensión de un tema de relevancia social contemporánea. Priorizan la intencionalidad pedagógica de favorecer la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares en el estudio de un hecho, situación o tema del mundo social, cultural y/o político, científico, tecnológico que sea identificado como problemático o dilemático por la escuela, por la comunidad social local, nacional o mundial.

Se inscriben en la propuesta escolar como una serie de jornadas (entre tres y cinco días, una vez al año)

Para el cierre de las jornadas, se prevé una actividad que integre lo producido: galería de producciones, panel temático, mesas de debate, plenario, entre otros. Se trata de una actividad obligatoria, que cada estudiante acreditará. Al ser de cursado obligatorio la calificación obtenida conforma 1 de las 3 calificaciones trimestrales de cada uno de los espacios curriculares involucrados.

JORNADAS DE PROFUNDIZACIÓN TEMÁTICA



3. Propuestas de Enseñanza Sociocomunitaria

Los Proyectos Sociocomunitarios Solidarios son propuestas pedagógicas que se orientan a la integración de saberes, a la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo y a la construcción de compromiso social desde la particular perspectiva de la participación comunitaria. Promueven además la búsqueda de información y de recursos teórico-prácticos para la acción, la producción de la propuesta de trabajo comunitario, su desarrollo y valoración colectiva.

PROPUESTAS DE ENSEÑANZA SOCIOCOMUNITARIA

	1° Año	2° Año	3° Año	4° Año	5° Año	6° Año
Disciplina A						
Disciplina B						
Disciplina C						
Disciplina D						
Disciplina E						
Disciplina F						
Disciplina G						
Disciplina H						
Disciplina I						
Disciplina J						
Disciplina K						

Acompañamiento a las Trayectorias Escolares

El Acompañamiento a las Trayectorias Escolares es una instancia preparatoria para la inserción social y consecuente participación ciudadana de los jóvenes, un espacio adecuado para la adquisición y práctica de principios de vida democráticos - pertenencia, solidaridad, compromiso, respeto, libertad entre otros- propios de la convivencia diaria. Estos principios se aprenden a través de la participación e implicándose en terreno. La participación convierte a los ciudadanos y a las ciudadanas en verdaderos/as protagonistas de la vida política y social.

La escuela cumple un rol más complejo en un proceso de socialización que no se reduce a la función que tradicionalmente asumió la familia. Se trata de una escuela que habilita discusiones acerca de la diversidad sexual, del embarazo adolescente, de las enfermedades de transmi-

sión sexual y de la legitimidad de la diferencia.

En este contexto, “Acompañamiento a las Trayectorias Escolares” constituye un dispositivo pedagógico pensado como un recorrido formativo para fortalecer al estudiante desde su rol y al joven desde su ejercicio ciudadano.

Como sostiene Sandra Nicastro (2011), se entiende la “Trayectoria como un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento”.

“Las trayectorias escolares son el producto del recorrido de cada uno de los jóvenes en su paso por la escuela en términos de ingreso-reingreso, permanencia y egreso. De esta manera, los recorridos son variados y singulares” (Aportes para el Acompañamiento a las Escuelas con Plan de Mejora Institucional).

Desde el Acompañamiento a las Trayectorias Escolares se deberá impulsar estrategias que favorezcan la incorporación gradual de adolescentes y jóvenes a través de acciones de articulación con el nivel primario. Este acompañamiento será una oportunidad para reflexionar y actuar sobre las desiguales situaciones de partida de los jóvenes en el ingreso a la escuela. Además, es fundamental, abordar las condiciones de egreso necesarias para integrarse al mundo laboral, ejercer la ciudadanía y continuar estudios superiores.

Estructura Curricular

La estructura curricular se organiza acorde a lo estipulado por la Resolución CFE N° 84/09, con veinticinco (25) horas reloj de clases semanales. La carga horaria en el ciclo básico de 2.712 horas reloj y en el ciclo orientado 2.736 horas reloj, con un total de 5.448 horas Reloj en el Nivel Secundario.

Se incluyen en los seis años de la educación secundaria, los espacios curriculares de Matemática, Lengua, Lengua Extranjera y Educación Física.

Se profundiza e incrementa la carga horaria de Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Artística; de igual manera se incrementa la carga horaria a los espacios propios del campo de las Ciencias Naturales - Biología, Física y Química - y de las Ciencias Sociales - Historia y Geografía. Dentro de este último campo, se incorporan nuevos espacios curriculares: Construcción de Ciudadanía (articulado con el espacio de Formación Ética) en el Ciclo Básico; Política y Ciudadanía, Trabajo y Ciudadanía en el Ciclo Orientado, los que propiciarán la formación de los estudiantes para el ejercicio pleno de derechos y responsabilidades. El espacio curricular Trabajo y Ciudadanía se encuentra en el último año como una instancia de reflexión y preparación para el mundo del trabajo.

Se incorpora en 4° año de todas las orientaciones un nuevo espacio curricular: Salud y Adolescencia, propiciando que se generen prácticas saludables y responsables en relación con la salud

de los jóvenes estudiantes.

Esta nueva oferta educativa tiende a favorecer la calidad de la enseñanza y los aprendizajes como así también una mayor presencia del estudiante en la Institución, promoviendo la inclusión y el sentido de pertenencia.

Evaluación y Acreditación

El Régimen Académico de la provincia, Resolución N° 1224/5 (MEd) de fecha 13 de diciembre de 2011, reglamenta el Marco normativo para el ingreso, permanencia, movilidad, egreso y los procesos de evaluación, calificación, acreditación y promoción de los estudiantes, para todas las instituciones educativas de nivel de Educación Secundaria y Modalidades de Gestión pública estatal y privada.

El mismo promueve la producción de un saber pedagógico que permita delinear alternativas de evaluación que den cuenta de los aprendizajes alcanzados, pero al mismo tiempo de las condiciones y calidad de la enseñanza, y sus propios efectos. Alcanzar la exigencia en los procesos de enseñanza desde una política educativa inclusiva, significa poner el centro en el cuidado de los jóvenes y ofrecer lo mejor que la escuela puede dar, crear condiciones para que los estudiantes expresen sus producciones, esperar lo mejor que ellos tienen, encauzar y trabajar sobre aquello que aún no han logrado consolidar como aprendizajes.

La evaluación debe dar cuenta de los procesos de apropiación de saberes de los estudiantes y logros alcanzados hasta un cierto momento del tiempo, y también de las condiciones en que se produjo el proceso mismo de enseñanza, sus errores y aciertos, la necesidad de rectificar o ratificar ciertos rumbos, y sus efectos.

Para ello, urge reflexionar sobre los dispositivos de evaluación generalizados, orientando estos procesos hacia la producción académica por parte de los estudiantes. Se busca establecer pautas de trabajo con los estudiantes sobre niveles crecientes de responsabilidad en el propio aprendizaje, sobre la base de un compromiso compartido de enriquecimiento permanente y revisión crítica de los procesos de enseñanza.

La Resolución N° 1224/5 (MEd) que regula el Régimen Académico para la Educación Secundaria, afirma que: “...la acreditación y la promoción son decisiones pedagógicas fundamentales que impactan en las trayectorias escolares y demandan del docente una ética de la responsabilidad sobre el enseñar y evaluar en una escuela secundaria obligatoria”. En el marco de esta normativa, cada escuela deberá organizar instancias de trabajo con el objeto de:

- Realizar el análisis crítico de las prácticas pedagógicas habituales a fin de producir estrategias que propicien aprendizajes significativos, situando a la evaluación como parte de este proceso y no solo como instrumento de calificación.

- Considerar en forma prioritaria que, en este contexto, la calificación trimestral /cuatrimestral es la resultante de un proceso de aprendizaje, conformada con “al menos tres calificaciones y una instancia de evaluación integradora, la que constituye una calificación más del trimestre /cuatrimestre, dado su carácter relacional e integrador de saberes” (Resol. N° 1224/5, Anexo II, apartado sexto). Cabe destacar que esto constituye una condición mínima para fundamentar las valoraciones que los docentes deben hacer de cada estudiante.

- Contemplar el desarrollo de propuestas de enseñanza multidisciplinares en cada trimestre, de cursado obligatorio para los estudiantes. Estas propuestas priorizarán temas de enseñanza que requieran el aporte de distintas disciplinas y la calificación obtenida conformará 1 de las 3 calificaciones trimestrales de cada uno de los espacios curriculares involucrados en las propuestas.

- Tener presente que la evaluación, al integrar el proceso pedagógico, requiere de la necesaria coherencia con la propuesta de enseñanza.

- Considerando la función reguladora de la evaluación, será necesario realizar devoluciones a los estudiantes acerca de los resultados obtenidos durante el proceso de enseñanza en las distintas instancias de evaluación, reconociendo sus avances y orientándolos en los reajustes necesarios para una mejor apropiación de los saberes. Asimismo, se deberán proponer nuevas actividades y ajustes de estrategias que permitan superar las dificultades.

Coordinación de la Comisión Curricular

Prof. María Gabriela Gallardo

Autora

Prof. Marcela Ocampo

Colaboración

Prof. Carlos Lizárraga: apartado 6. Lectura en LCE (C.O.)

Proceso de consulta y recepción de aportes

Especialistas: Prof. Lelia Albarracín (FLE y Quichua, UNT). Prof. Norma Argota (ILE, UNT)
Prof. María Inés Córdoba (ILE, UNT). Prof. Marcela Briseño (ILE, Coordinación TIC).
Prof. José Choque (PLE, IES Monteros). Prof. Gonzalo Díaz. Prof. Elena Hernández
(FLE, IES Lola Mora). Prof. María Meriles (PLE, IES Tafí Viejo). Prof. Mónica Ponce de
León (FLE, UNT). Prof. Fabián Rodríguez (ILE, UNT). Prof. Miguel Villagra (ILE, Sec. R.
Gutiérrez)

Equipos técnicos de la Coordinación de Áreas Curriculares y de la Coordinación de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación de la Nación. Equipos técnicos de la Dirección de Educación Superior No Universitaria y Artística y de la Dirección de Asistencia Técnico Pedagógica del Ministerio de Educación de Tucumán.

Docentes de Lenguas y Culturas Extranjeras de Escuelas Secundarias de la Jurisdicción:

Esc. Comercio Banda Río Salí. Esc. Comercio Dr. Heredia. Esc. Comercio Ing. Condarco. Esc. Comercio IV. Esc. Comercio República de Panamá. Esc. De Comercio Pte. Urquiza. Esc. Normal en L.V. JB Alberdi (Capital). Esc. Normal F. Ameghino (Alberdi). Esc. Normal J.A. Roca (Monteros). Esc. Normal M. Belgrano (Simoca). Esc. Secundaria B° San Ramón. Esc. Secundaria B° Victoria. Esc. Secundaria San Pablo Norte. Esc. Secundaria Santa Rosa de Lima (Concepción). Escuela de Comercio Dr. Miguel Lillo. Escuela de Comercio III. Escuela Media B° Lola Mora. Escuela ROU. Escuela Secundaria B° Policial. Escuela Secundaria C. Vergara. Escuela Secundaria Costello. Escuela Secundaria Crucero Belgrano. Escuela Secundaria de Villa Carmela. Escuela Secundaria Dr. Araujo. Escuela Secundaria E. Castelar. Escuela Secundaria El Cadillal. Escuela Secundaria El Colmenar. Escuela Secundaria J.A.Carrizo. Escuela Secundaria Lomas de Tafí. Escuela Secundaria M.M.de Güemes. Escuela Secundaria Manuel Arroyo y Pinedo. Escuela Secundaria R. De La Colina. Escuela Secundaria San José. Escuela Secundaria Villa Amalia. Escuela Secundaria Villa Luján. Escuela Secundaria Yerba Buena. Escuela Secundaria Zavaleta. Escuela Técnica I (La Cocha). ESEA. IMEP. Instituto 9 de Julio. Instituto Almafuerde. Instituto Jim. Instituto Mariano Moreno. Instituto Nicolás Avellaneda. Instituto Nuestra Sra de Montserrat. Instituto Peter Pan. Instituto Privado Tucumán. Instituto San Miguel. Instituto San Pablo Apostol. Liceo Remedios de Escalada. Docentes de la Formación Disciplinar “Diseños Curriculares de Lenguas y Culturas Extranjeras y TIC” – (2014) D.E.S. y Coord. TIC Tucumán.

Equipo de revisión, estilo y edición

Marcela Ocampo (coord.), Fabiana Ale, Silvia Camuña, Sergio Lizárraga

Dirección de
EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ministerio de
EDUCACIÓN



|| DISEÑO CURRICULAR

|| LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS

CICLO BÁSICO Y CICLO ORIENTADO
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS CICLO BÁSICO

1. FUNDAMENTACIÓN

El lenguaje, rasgo distintivo de la humanidad, tiene como función básica la interacción social de los individuos, condición sine qua non para su desarrollo. A través del complejo sistema de comunicación y de representación del mundo que es el lenguaje, el hombre expresa sus necesidades, sentimientos y pensamientos mediante signos; construye su identidad lingüística y cultural; recrea su pasado y proyecta su futuro. Por ello, aprender Lenguas y Culturas Extranjeras (LCE) trae aparejado una inevitable y deseable apertura de horizontes perceptivos.

Sin dejar de resaltar los factores cognitivos, sociales y afectivos inherentes al proceso mismo de aprendizaje de cualquier lengua, es preciso destacar aspectos clave tales como: lengua en uso, géneros discursivos, interacción (como construcción de significados y conocimientos compartidos), negociación y reflexión, que sitúan el lenguaje en su contexto social, cultural e histórico y tornan visibles las relaciones entre lengua y cultura; lengua e identidad, lengua y poder, entre otras.

Respecto de la relación lengua y cultura, que atañe particularmente a la definición del área disciplinar, Malinowski (1931) plantea que “la cultura comprende los artefactos heredados, los bienes, los procesos técnicos, las ideas, los hábitos y los valores”, pero no como rasgos aislados, si no como un todo interrelacionado. Sapir (1933) especifica que el lenguaje es condición esencial para el desarrollo global de la cultura. Y Geertz (1975) añade que la cultura contiene significados transmitidos históricamente en símbolos y sistemas de conceptos heredados, que se usan de una forma simbólica para comunicarse. En fin, Duranti (2004) asevera que poseer una cultura significa disponer de un conjunto de recursos para la comunicación, y tener acceso a esos recursos también significa acceder a un sistema lingüístico. De este breve recorrido, surge que la lengua es el resultado del intercambio sociocultural y, por ello, lengua y cultura establecen una relación dialéctica. Desde el campo de la didáctica de LCE, Vez (2011) sostiene que para comprender las rutinas lingüísticas, sobre todo, en una lengua extranjera, hace falta comprender la sociedad y las normas sociales en la que se producen y se insertan, ya que conocer el sistema de la lengua no es suficiente, pues el verdadero significado de muchos actos de habla no reside en las palabras pronunciadas o escritas, sino que se inscribe en un complejo e intrincado mundo de conocimientos culturales. Entendiendo entonces que lengua y cultura son dos realidades dinámicas e indisolubles, que se complementan y forman un todo, este Diseño Curricular adopta la denominación Lengua/s y Cultura/s Extranjera/s (LCE).

Desde estas aportaciones, que además permiten superar la enseñanza desarticulada del sistema de la lengua y de los elementos que las componen, se propone desarrollar un conocimiento lingüístico y sociocultural en LCE. Por ello, las prácticas sociales del lenguaje devienen objeto de enseñanza y aprendizaje imprescindible para que las/los estudiantes sean capaces de usar la lengua, reflexionar sobre su uso, a la vez que “reconocer el propio universo sociocultural y tomar conciencia de la existencia de otro con el que puede relacionarse e interactuar” (Fronzoni, 2004).

Desde un plano político y social, tanto el impacto de los avances científicos y tecnológicos sobre las ciencias del lenguaje y de la comunicación, como la convergencia de posicionamientos teóricos y políticos atentos a la diversidad lingüística y cultural crean un espacio idóneo para repensar qué función deben cumplir las LCE en el sistema educativo nacional. En este sentido, la Ley de Educación Nacional acompaña los vertiginosos cambios y sostiene la necesidad de “comprender y expresarse en (al menos) una lengua extranjera” (art.30, d), tanto porque constituye una instancia privilegiada para la formación de ciudadanas/os, “en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta y respetuosa de la diversidad” (art. 92, a), como por el incremento de las relaciones internacionales, el desarrollo preponderante del sector terciario (servicios y turismo) y la movilidad cada vez más frecuente entre poblaciones migrantes, por razones de trabajo, estudio y/o turismo. Todos estos factores abren espacios renovados para las interacciones y hacen que el conocimiento de lenguas extranjeras sea una necesidad creciente.

A ello se suma, un mayor acceso del conjunto de la población a los entornos virtuales, donde las únicas fronteras son las lenguas. En esos espacios estratégicos también deben sustentarse las prácticas escolares de LCE, “(ya que) son las propias lenguas de los ciudadanos las que deberán ser objeto de un trabajo sostenido de equipamiento (en terminología y en instrumentos –de búsqueda, redacción; corrección, traducción, reconocimiento vocal, etc.–) para que puedan acompañar el avance tecnológico, manteniendo a la vez su capacidad expresiva” (Varela, 2011).

En esta convergencia de cambios de paradigmas epistemológicos, políticos y culturales, el área de LCE construye de manera colaborativa y federal documentos y marcos de referencia que revitalizan la disciplina e invitan a abordar las lenguas como objetos de estudio complejos y multidimensionales; a instalar la diversidad lingüística y cultural como bien insoslayable; a repensar regional, jurisdiccional e institucionalmente las lenguas susceptibles de ser enseñadas en la escuela. Así surgen los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), que conceden la misma importancia a todas las LCE que integran o podrían integrar el sistema educativo nacional; explicitan la importancia de su aprendizaje en el desarrollo cognitivo y en los procesos de construcción de la identidad sociocultural; se refieren a los saberes sobre las lenguas, los discursos y los géneros, comunes a todas las LCE, que las/os estudiantes deben adquirir en contexto escolar y que proponen abordar su enseñanza desde una perspectiva plurilingüe e intercultural.

Plurilingüe, porque busca sensibilizar acerca de la pluralidad constitutiva de las lenguas y culturas, para que se reconozca el papel del castellano, en tanto lengua de escolarización, y se valore el lugar de las otras lenguas y culturas maternas diferentes que circulan en Argentina. Pero,

además, porque sostiene una concepción amplia y coherente de todas las LCE con tradición en el sistema educativo nacional; a saber: alemán, francés, inglés, italiano y portugués, que lista en orden alfabético para derribar falsas representaciones en torno del prestigio/desprestigio de unas y otras. A la vez que posibilita la incorporación de otras LCE, de acuerdo con las necesidades e intereses de las jurisdicciones, toda vez que cuenten con docentes formados. Desde esta perspectiva, se apela a categorizaciones más complejas, como ser lengua de escolarización (materna, segunda o extranjera); de vecindad (portugués); lenguas de herencia o inmigración (italiano, árabe, hebreo, etc.); o asociaciones que favorezcan la intercomprensión: lenguas romances (español, francés, italiano y portugués); lenguas anglófonas, lenguas semíticas, etc. Estos modos de agrupar las lenguas culturas pueden ocasionar controversias y tensiones, pero también habilitan espacios de discusión y debate en el ámbito académico, que complejizan el objeto de estudio y lo devuelven enriquecidos a la sociedad, dando lugar a las diferencias internas y a la diversidad lingüística y cultural. Desde estas premisas, los NAP de LE privilegian tanto el saber de y sobre las lenguas y el lenguaje.

Intercultural, porque al tornar visibles las relaciones entre lenguas y culturas, invita a que las/los estudiantes se interesen y reflexionen sobre el conocimiento desde la comprensión, la interpretación y el diálogo entre culturas. Lo que impulsa la creación de espacios culturales compartidos y superadores de las representaciones estereotipadas que sólo marcan similitudes y diferencias, para ingresar en un juego dialéctico, en que todos los actores sociales transforman y se ven transformados por la acción del otro. De allí surgen los términos co-action-co-culture (Puren, 2002), entendidos como acción y cultura con el otro; es decir, interacciones en contextos socialmente significativos.

En efecto, la interculturalidad supone el desarrollo de un “conjunto de capacidades (fundamentalmente comunicativas) necesarias para relacionarse adecuadamente con los que son diferentes de nosotros, pero también comprende la reconfiguración de nuestros puntos de vista y nuestras concepciones del mundo, ya que no son tanto las culturas, sino las personas las que participan en los procesos de diálogo intercultural” (UNESCO, 2009).

En diálogo con estas concepciones, los NAP de LE privilegian la formación ciudadanos/as respetuosos/as de las diferencias lingüísticas y culturales, favoreciendo actitudes que promueven nuevas formas de ser y estar en el mundo y de situarse frente a la diversidad sociocultural. Por tanto, combina el aprendizaje de lenguas con la capacidad de reflexión y disposición crítica necesaria para convivir en sociedades de gran diversidad cultural; en otras palabras, propicia la participación activa en procesos democráticos y contribuye a la educación para la ciudadanía y la paz.

A estos postulados, se añaden concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas que postulan que el sujeto aprende a hablar, hablando; a leer, leyendo, a escribir, escribiendo y, a participar, siendo partícipe de interacciones socialmente significativas, mediante las que recepta, comprende y negocia significados (siempre relativos) de mensajes diversos, con fines informativos, lúdicos y estéticos, en situaciones concretas de interacción.

Teniendo en cuenta todos los aportes, el proceso de enseñanza de LCE se centra en el uso del lenguaje y es sensible al conjunto de factores sociales y culturales que inciden en el aprendizaje. Esto implica incorporar constantes interacciones áulicas planificadas de oralidad, lectura y escritura, que promuevan la paulatina manipulación, transformación y manejo del lenguaje (saludos, diálogos breves, juegos de roles y simulación de situaciones verosímiles de comunicación) hasta lograr la apropiación del sistema de la lengua; pero también interacciones auténticas en entornos virtuales, en el marco de tareas reales y proyectos colaborativos que conciben la producción en toda su complejidad (audiencia, función comunicativa y contexto), favorecen la motivación y potencian el desarrollo comunicativo, insertando a las/los estudiantes, auténticos actores sociales, en la genuina dimensión social.

Por todo ello, la enseñanza de LCE propicia estructuras mentales más diversificadas y un pensamiento más flexible; una mayor riqueza cognitiva y una revisión y afianzamiento de la/s lengua/s ya adquirida/s en el marco de las prácticas genuinas del lenguaje. Es indudable, entonces, que el aprendizaje de una o más LCE ayuda a las/los estudiantes a desarrollar estrategias de pensamiento, de conceptualización y categorización del mundo que le otorgan una mayor autonomía en el desempeño comunicativo, a la vez que afianza la construcción de su identidad lingüística y sociocultural.

Desde una propuesta integradora del saber lingüístico, las LCE toman en consideración algunos de los ejes de contenidos de enseñanza propios de la lengua de escolarización, a fin de potenciar el desarrollo de saberes y competencias comunes: comprensión oral, lectura, producción oral, escritura, reflexión acerca de la lengua que se aprende y reflexión intercultural. Si bien los ejes se presentan por separado, esto no implica que ciertas prácticas dejen de ser simultáneas (leer y escuchar; escribir y hablar, etc.) ni que el orden propuesto responda a algún tipo de secuenciación específica. Muy por el contrario, la reflexión sobre los ejes propuestos para las lenguas debe redundar en procesos de solapamiento e intersecciones que enriquezcan las prácticas sociales del lenguaje en su conjunto.

En conclusión, en el marco de políticas educativas de equidad y calidad, la enseñanza obligatoria de al menos una LCE encuentra su sentido en la democratización del saber lingüístico y, su valor, en la formación para el ejercicio de una ciudadanía participativa, la superación de estereotipos discriminatorios y el desarrollo de la capacidad comunicativa intercultural. Estos principios, que emanan de acuerdos federales y provinciales, dialogan con el marco epistemológico desarrollado en esta fundamentación e instituyen este Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ), que contiene, en un único documento, los lineamientos, contenidos y orientaciones metodológicas y de evaluación para todas Lenguas y Culturas Extranjeras que se dictan en la Secundaria Obligatoria de Tucumán.

2. FINALIDADES FORMATIVAS

Durante el Ciclo Básico de la Educación Secundaria Obligatoria, las LCE brindarán situaciones de enseñanza que promuevan en las/los estudiantes:

- La comprensión, la expresión y la interacción contextualizada y significativa en la(s) lengua(s) extranjera(s) que aprenden.
- La comprensión y producción colectiva e individual de textos diversos (escritos y orales) que propicien la reflexión y el intercambio de ideas.
- El desarrollo de estrategias diversas para comprender y producir textos orales y escritos en la(s) lengua(s) que aprenden.
- La reflexión acerca del lenguaje, su funcionamiento y uso en relación con la especificidad de cada lengua y en particular con el español, la lengua de escolarización.
- La reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje vinculados con la comprensión, interpretación y producción de textos orales y escritos.
- La confianza en las posibilidades de aprender una lengua extranjera de acuerdo con sus propios ritmos y estilos de aprendizaje y el reconocimiento del error como constitutivo del proceso de aprendizaje.
- La construcción progresiva de autonomía en el uso de la(s) lengua(s) que aprenden, en prácticas de oralidad, lectura y escritura, en el marco de experiencias socioculturales.
- La valoración crítica de los recursos tecnológicos a disposición de los/las estudiantes para el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- El reconocimiento de las oportunidades dentro y fuera del ámbito educativo para usar la(s) lengua(s) extranjera(s) que aprenden.
- El disfrute del proceso de aprendizaje de la(s) lengua(s) extranjera(s), de las posibilidades de comunicación significativa y de la oportunidad de apertura a otros mundos.

- La capacidad de identificar aspectos socioculturales en los textos orales y escritos en lengua extranjera y de reflexionar sobre el papel que cumplen en la producción o interpretación de sentidos.
- El respeto por las lenguas y sus variedades, comprendiendo que las personas utilizan diversas formas para comunicarse de acuerdo con sus diferentes contextos y grupos de pertenencia.
- El reconocimiento de que la oralidad, la lectura y la escritura en LE propician aprendizajes, una inserción social más amplia y la expansión del universo cultural.
- La disposición a trabajar en forma cooperativa y colaborativa (dentro y fuera del ámbito escolar), a presentar ideas y propuestas, a escuchar y a tomar decisiones compartidas sobre la base de los conocimientos disponibles y de las experiencias realizadas, valorando el diálogo participativo.
- La revalorización de las lenguas y culturas propias, a partir del acercamiento a otras lenguas y culturas.
- La valoración de que el aprendizaje de lenguas extranjeras, en el marco de una perspectiva plurilingüe e intercultural, es una experiencia de valor formativo que trasciende la etapa y el ámbito escolar.

3. ORGANIZACIÓN DEL ÁREA EN LA JURISDICCIÓN

a. Punto de partida

En la Jurisdicción, el Ciclo Básico cuenta con **4 (cuatro) horas cátedra semanales** para el desarrollo de una LCE, que tradicionalmente son **Francés e Inglés**, a las que se incorpora paulatinamente **Portugués**, toda vez que se cuente con docentes titulados. En consonancia con una política nacional plurilingüe, es esperable que puedan incorporarse otras LCE, siempre que se asegure la formación docente.

En cuanto a los Niveles, relevamientos realizados en la Jurisdicción permiten determinar que al comenzar la Secundaria es necesario abordar un **Nivel I** de LCE, que contemple núcleos de aprendizajes, temáticas, trayectorias y estilos cognitivos adecuados a las características de las/os adolescentes y jóvenes. Es deseable, además, que se vea potenciado por los conocimientos previos sobre la lengua materna y/o de escolarización y por la sensibilización al estudio de Inglés iniciado en la educación primaria. Es lógico suponer que las instituciones que den continuidad al estudio de Inglés en el Ciclo Básico, podrán consolidar rápidamente la construcción de saberes iniciados en Primaria y avanzar hacia un Nivel II antes de concluir el ciclo.

b. Propuesta disciplinar para el Ciclo

La propuesta concebida para el Ciclo es concomitante con la noción de Nivel de los NAP y contribuye a desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje más integrados y de calidad en LCE, ya que: a) promueve la mirada holística del saber, superando la fragmentación producida por listados de actos de habla o sucesiones de contenidos aislados; b) contribuye a que cada equipo institucional pueda seleccionar y organizar los contenidos articuladamente, a la vez que pautar la progresión, la recurrencia y la profundidad convenientes para cada contexto escolar; c) evita la repetición y favorece la continuidad de los procesos educativos, la transversalidad de los ejes temáticos y la extensión de tiempos y formas de abordarlos para atender a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje del estudiantado; d) permite implementar nuevas formas de trabajo, intercambiar conocimientos, afianzar roles, utilizar y adecuar recursos, buscar otras formas de evaluación, entre otros aspectos indispensables de una nueva escuela secundaria.

c. Variaciones de las propuestas de enseñanza disciplinares

En el marco de los recorridos propuestos por los NAP y que podría adoptar la Jurisdicción, una alternativa es la enseñanza simultánea de más de una LCE con puntos de partida iguales o diferentes. De esta manera podría afianzarse la enseñanza de una misma LCE a lo largo del Ciclo y a la vez ofrecerse uno o más talleres de una segunda LCE, toda vez que la escuela cuente con carga horaria disponible para hacerlo. El formato taller, entre otros, está sugerido en los lineamientos para la Educación Secundaria Obligatoria (Res.93/09, CFE), que impulsa variados itinerarios pedagógicos que permitan enseñar de modo significativo y adecuado a la pluralidad de estilos cognitivos y de aprendizaje. Entre otras alternativas, se promueve la realización de seminarios, jornadas de profundización temática; proyectos y propuestas multidisciplinares, que no responden a un mero criterio de variación en la enseñanza, “sino a una lógica de variar para educar, (cuyo objetivo es) movilizar las estructuras escolares tradicionales hacia lugares de mayor sentido para los sujetos (... y) alentar el trabajo profesional y creativo (...) en la construcción de nuevas escenas escolares en secundaria”. Optar por un Taller o por cualquier otro formato para la enseñanza de LCE, debe implicar, entonces, priorizar “la intencionalidad pedagógica y su desarrollo práctico, con relevancia disciplinar y significatividad de los aprendizajes” (Cresta, 2012).

4. CONTENIDOS

a. Recorte de contenidos

El recorte de contenidos supone, simultáneamente, la recontextualización y la representación del conocimiento para su comprensión, y el reconocimiento de que no se puede enseñar todo (Feldman, 2010). Por tanto los contenidos propuestos no son exclusivos ni excluyentes.

Una vez delimitado, el contenido puede funcionar de tres maneras: como biblioteca, como herramienta y como práctica. En este Diseño Curricular, se sostiene que el proceso de enseñanza y aprendizaje de LCE debe centrarse en las prácticas del lenguaje, de modo de superar el mero estudio del sistema de la lengua y recobrar su dimensión social.

Cabe señalar que, siguiendo la lógica de los acuerdos federales (NAP) y **los aportes y recomendaciones recogidos en las distintas instancias de consulta jurisdiccional**, se plantea un conjunto de contenidos aplicables a todas las LCE en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria en Tucumán.

b. Entre la tradición y la innovación

Sin lugar a dudas, la definición de los contenidos es una tarea compleja, más aún cuando busca conjugar las nuevas perspectivas con las prácticas áulicas reales que se llevan a cabo en la Jurisdicción. Por ello y para no producir un cambio que pudiera parecer abrupto y que generase resistencia antes que concreción, se acepta que los contenidos temáticos propuestos son los que tradicionalmente se abordan en clases de LCE, pero presentados, en este caso, en ámbitos de interacción (de las interacciones sociales, en el aula y de las manifestaciones interculturales), se entran con contenidos transversales, tales como: construcción de la identidad, convivencia, respeto por la diversidad, formación ciudadana, educación y memoria, democratización de los bienes culturales, etc. Y en conjunto son atravesados por las prácticas sociales del lenguaje, ejes centrales de los NAP (oralidad, lectura, escritura, reflexión sobre la lengua que se aprende y reflexión intercultural), acordados federalmente como objeto de enseñanza. Todo ello mediado por la práctica sostenida en entornos virtuales, que promueve otros tipos y procesos de aprendizaje (entre pares, en grupo, en comunidades de aprendizaje) y que requiere de una estratégica concepción y planificación didáctica (Rogovsky, 2013).

5. CUADROS DE CONTENIDOS

CONTENIDOS PARA LAS LENGUAS y CULTURAS EXTRANJERAS en el CICLO BÁSICO

ÁMBITO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES

TEMÁTICAS TRANSVERSALES: Construcción de la identidad. Respeto y Derecho a la diferencia. Diversidad como valor social. Convivencia. Construcción Ciudadana

1° / 2° / 3° AÑO

PRIMEROS CONTACTOS

Tomar contacto: saludar, despedirse, usar fórmulas de cortesía (por favor, gracias, etc.) y de tratamiento formal/informal (tu/Ud., etc.) de acuerdo a la edad y a la relación.

Intercambiar información personal: nombre, edad, nacionalidad, datos de contacto (celular, teléfono, correo electrónico, domicilio, fecha de cumpleaños, etc.).

VIDA PERSONAL Y FAMILIAR

Hablar de sí mismo: estilos personales e identidades. Gustos y preferencias (por ejemplo, de colores, vestimenta, deportes, música, actividades recreativas y culturales, etc.). Pedir a otros que se presenten.

Relaciones próximas: La familia y las nuevas familias. Familias de otras culturas. Relaciones de parentesco. Presentación/caracterización de los miembros de la familia y amistades: rasgos físicos y de personalidad; ocupación, oficio o profesión, etc. Estilos, gustos y preferencias.

ACTIVIDADES COTIDIANAS

Situarse en el tiempo (días de la semana, meses; estaciones; etc.). Rutinas familiares (hábitos y horarios de comida). Rutinas escolares (horarios y tareas). Uso del tiempo libre (deportes, paseos, hobbies). Mascotas. Expresiones para referirse a derechos y responsabilidades familiares y escolares.

ENTORNO PRÓXIMO

Situarse en el espacio: la vivienda, el barrio y la ciudad. Espacios verdes (parques, plazas) y comerciales (tiendas, cines, clubes, bares, lugares de esparcimiento). Cuidado del entorno.

Orientarse en el espacio: situación espacial, localización y puntos de referencia. Itinerarios. Indicaciones y órdenes.

INTERACCION SOCIAL

Citas, reuniones, fiestas e Invitaciones. Propuestas de salidas. Aceptación y rechazo a la invitación. Información sobre día, horario y lugar de la cita o invitación. Apreciaciones positivas y negativas. Consejos y sugerencias de salidas. Vestimentas y preferencias alimentarias en contexto social juvenil.

Saberes en relación con las prácticas del lenguaje

En relación con la comprensión oral de diferentes géneros discursivos, de diversas fuentes y en distintos soportes, en extensión y complejidad apropiadas al nivel:

Reconocimiento de que un texto oral puede abordarse aunque no se conozca el significado de todas las palabras que lo constituyen, y de que el sentido de un texto no depende exclusivamente de las palabras que lo conforman.

Formulación de anticipaciones e hipótesis sobre el sentido de los textos a partir de palabras o expresiones relacionadas con el tema, del tono de voz de quien habla, de otras pistas temáticas, lingüístico-discursivas, paraverbales y no verbales.

Apreciación del ritmo y la musicalidad de la LCE

Inicio en la reflexión sobre algunas características de la oralidad.

En relación con la lectura de diferentes géneros discursivos, de diversas fuentes y en distintos soportes, en extensión y complejidad apropiadas al nivel:

Reconocimiento de que un texto escrito puede abordarse aunque no se conozca el significado de todas las palabras que lo constituyen, y de que el sentido de un texto no depende exclusivamente de las palabras que lo conforman.

Formulación de anticipaciones e hipótesis en relación con el sentido del texto y el paratexto, antes y durante el proceso de lectura, a partir de ilustraciones, títulos y otras pistas temáticas y lingüístico-discursivas.

Aproximación a la lectura como posibilidad de disfrutar, emocionarse, conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio, y como recurso para buscar información o realizar una tarea.

Inicio en la reflexión sobre algunas características de los géneros discursivos trabajados.

CONTENIDOS PARA LAS LENGUAS y CULTURAS EXTRANJERAS en el CICLO BÁSICO

1° / 2° / 3° AÑO

Saberes en relación con las prácticas del lenguaje

Interacciones en el aula: saludos, agradecimientos y disculpas; consignas simples e instrucciones seriadas; pedidos de ayuda, reparación, repetición o aclaración; presentaciones, diálogos breves e interacciones espontáneas.

Reflexión asidua sobre la LCE que se aprende en sus **componentes sociolingüístico** (adecuación al contexto: fórmulas sociales de apertura y cierre de la comunicación; toma de la palabra, respeto de turnos en la conversación; marcas del registro formal o informal; convenciones del código escrito; aspectos paralingüísticos); **lingüístico** (sistema, norma y uso de la LCE que se aprende: **a) contenidos fonológicos:** percepción y pronunciación de marcas sonoras; correspondencia grafía/sonidos, entonación, ritmo, encadenamiento y acentuación; **b) contenidos léxicos apropiados a las temáticas y al nivel:** entre otros: alfabeto, números, nacionalidad, días de la semana, estaciones del año, momentos del día; estados de ánimo, familia, profesiones, comidas y bebidas, ropa, colores; vivienda, etc.; **c) contenidos morfológicos:** formas de sustantivos y determinantes; adjetivos de nacionalidad y calificativos; afirmación/negación; formas de interrogación/exclamación; artículos, posesivos y demostrativos, localizadores temporales y espaciales; verbos en modo indicativo y los elementos que correspondieren según la LCE que se aprenda; **d) contenidos sintácticos:** relaciones de orden y concordancia en la construcción de enunciados; **e) contenidos semánticos:** nexos coordinantes y conectores textuales) y **pragmático** (discursivos y estratégicos: habilidad para expresar y/o reformular ideas, aclarar, negociar, etc.)

Géneros discursivos: Recepción escrita, oral o multimodal de cuentos, relatos de la vida cotidiana, rimas, canciones, poesías, adivinanzas, trabalenguas. Producción escrita, oral y/o multimodal de invitaciones, carteles, relatos breves; afiches, epígrafes, descripciones, invitaciones, notas y listas, mensajes (correos electrónicos, mensajes de texto, en redes sociales, chat, video chat, etc), historietas, recetas y reportajes.

En relación con la producción de escritura, gradual y progresiva de textos breves, en soporte físico o digital, a partir de un disparador y con diferentes propósitos comunicativos:

Reconocimiento de las características principales de los textos modelicos

Consideración del destinatario, el tema a abordar y el propósito con que se escribe (contexto de enunciación)

Inicio a la discusión acerca del punto de vista (posición que asume el enunciadador en el texto)

Planificación de la escritura; relectura de borradores; resolución de dudas ortográficas y/o de puntuación; uso de recursos lingüístico-discursivos adecuados al propósito comunicativo; escritura de versiones mejoradas

Socialización de los textos escritos mediante diversos soportes y en diferentes espacios de la escuela y en entornos virtuales.

En relación con la producción oral:

Participación asidua en intercambios propios del contexto escolar (saludar, pedir permiso, manifestar estados de ánimo, entre otros).

Producción de textos orales (interacciones espontáneas, diálogos breves), acordes al momento de escolaridad y a las condiciones de enseñanza, apoyándose en lenguaje no verbal.

Reproducción de rimas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, poesías, entre otros.

Participación en dramatizaciones, simulaciones, juegos y otras instancias lúdicas que impliquen interacción oral.

ÁMBITO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES EN EL AULA

Reflexión Metalingüística y Meta cognitiva. Uso de la lengua para aprender a aprender y para interactuar en LCE

1° / 2° / 3° AÑO

Saberes en relación con las prácticas del lenguaje

Diversidad lingüística y cultural en las comunidades de la lengua que se aprende: anglófonas, francófonas, lusófonas; entre otras.

Pautas culturales: hábitos y costumbres de las culturas en contacto en la clase.

Celebraciones cívicas, religiosas, autóctonas; comidas típicas, danzas y bailes típicos y otras manifestaciones estéticas en diversos lenguajes y formatos, etc.

Música. Festivales de cine, de bandas, grafiti, murales, cultura audiovisual y digital como parte constituyente de las culturas juveniles.

Literatura: cuentos, fábulas y leyendas; narraciones y relatos breves; historietas; rimas y poemas; entre otras manifestaciones literarias.

Museos y teatros virtuales; centros históricos y turístico

En relación con la reflexión sobre la lengua que se aprende:

Reflexión, con la ayuda del/la docente, sobre algunos aspectos fundamentales del funcionamiento de la lengua extranjera que se aprende, por ejemplo: la entonación como portadora de sentidos; la relación entre grafía y pronunciación; el uso de signos de puntuación en la lectura y escritura de los textos trabajados; el uso de conectores básicos en los diferentes textos trabajados.

Reconocimiento de algunas similitudes y diferencias relevantes en relación a la lengua de escolarización; por ejemplo, diferenciación alfabética, orden de palabras, uso de tiempos verbales y su morfología, uso de pronombres, categorías de género y número, uso de mayúsculas, cognados y falsos cognados.

En relación con la reflexión intercultural:

Sensibilización hacia la diversidad lingüística que circula en su comunidad, región y en el país.

Consideración de la lengua oral y escrita como espacio privilegiado para el aprendizaje de saberes relacionados con otras áreas del currículum y la ampliación del universo cultural.

Inicio en la percepción de particularidades culturales a partir del encuentro con otra(s) cultura(s)

Percepción de rasgos de la propia identidad cultural a partir del estudio de la lengua extranjera

Inicio en la identificación, en los materiales trabajados y con la ayuda del/la docente, de algunos elementos socio-culturales relevantes de la lengua que se aprende.

Sensibilización ante diferentes formas de prejuicio en las relaciones interculturales para poder avanzar en su superación.

Valoración de la práctica del diálogo para construir el conocimiento a través de la diversidad

5. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

a. Ámbitos de las Interacciones

Con fines estratégicos, se definen tres ámbitos de interacción. Pero se sobreentiende que, en tanto actores sociales, las/los estudiantes participan en interacciones dentro y fuera del aula, en espacios físicos y en entornos virtuales, en tiempo real y diferido, en los que constantemente deben estar invitados a hablar, escuchar, leer y escribir en la LCE para que puedan apropiarse de ella.

ÁMBITO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES

ÁMBITO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES EN EL AULA

ÁMBITO DE LAS MANIFESTACIONES INTERCULTURALES

En los diferentes años del Ciclo, el **ÁMBITO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES** buscará extender las fronteras del aula, promoviendo, toda vez que sea posible, que la puesta en práctica de los contenidos implique interacciones genuinas, con interlocutores anglófonos, francófonos, lusófonos, etc., que se inscriban en situaciones comunicativas auténticas. Para lograrlo, se animará la participación de las/los estudiantes en entornos virtuales, dirigidos a un público amplio y no sólo escolar, que requiera; por ejemplo, usar la LCE para inscribirse y crear una cuenta en una determinada comunidad (rellenado de formularios con datos personales y contraseña); buscar información en recorridos virtuales previstos y testeados por la/el docente; participar en sitios que permitan dar y pedir información; usar google maps para visualizar y crear itinerarios reales; colgar una foto e intervenir en la de otros; brindar información sobre su ciudad a algún viajero interesado; leer y/o publicar comentarios breves; entre otras muchas posibilidades. Todas estas tareas o acciones comunicativas reales plantean problemas lingüísticos y para resolverlos las/los estudiantes podrán servirse de asistentes digitales en línea o instalados en las notebooks (diccionarios, traductores, correctores, etc.). Es evidente que la/el docente no siempre podrá seguir estas intervenciones, aun cuando proponga sitios y recorridos puntuales, ante todo, porque en muchos casos se requiere de un pseudónimo para preservar la identidad del menor y, en otros, porque la cantidad de estudiantes por aula no permitiría

realizarlo; pero para todos los fines prácticos, podrá pedir que las/los estudiantes comenten en clase qué dificultades lingüísticas debieron resolver, cómo lo hicieron y cuáles no pudieron resolver; lo que seguramente redundará en preguntas forjadas en una genuina necesidad de aprender aspectos relevantes de la lengua para participar del mejor modo posible en interacciones sociales en la LCE.

En los diferentes años del Ciclo, el **ÁMBITO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES EN EL AULA** favorecerá la reflexión metalingüística y metacognitiva, de manera de brindar a las/los estudiante estrategias para aprender a aprender y para participar de forma cada vez más autónoma en la autorregulación del propio aprendizaje. Este ámbito, que no es ajeno al anterior, sino que se superponen y se solapan de diversos modos para enriquecerse mutuamente, abordará la reflexión sobre la lengua en sus diversos componentes:

Componente sociolingüístico, que alude a las condiciones socioculturales en que se concreta el uso de la lengua y que determinan la comunicación (adecuación de los enunciados a un contexto determinado: distancia entre los interlocutores; relaciones de estatus y poder; registros, etc.). Estos condicionantes deben ser objeto de reflexión y promover el aprendizaje de estrategias que favorezcan interacciones exitosas. Por ejemplo, uso adecuado de fórmulas sociales de apertura y cierre de la comunicación; estrategias para la toma de palabra, respeto de turnos en la conversación; marcas del registro formal o informal; convenciones del código escrito; incidencia de los aspectos paralingüístico (gestos, posturas, entonación) en la comunicación.

Componente lingüístico, que comprende los saberes relativos a la organización de la lengua extranjera que se aprende; es decir **sistema, norma y uso**: a) **contenidos fonológicos**: percepción y pronunciación de marcas sonoras; correspondencia grafía/sonidos, entonación, ritmo, encadenamiento y acentuación; b) **contenidos léxicos** apropiados a las temáticas y al nivel: entre otros: alfabeto, números, nacionalidad, días de la semana, estaciones del año, momentos del día; estados de ánimo, familia, profesiones, comidas y bebidas, ropa, colores; vivienda, etc.; c) **contenidos morfológicos**: formas de sustantivos y determinantes; adjetivos de nacionalidad y calificativos; afirmación/negación; formas de interrogación/exclamación; artículos, posesivos y demostrativos, localizadores temporales y espaciales; verbos en modo indicativo y los elementos que correspondieren según la LCE que se aprenda; d) **contenidos sintácticos**: relaciones de orden y concordancia en la construcción de enunciados; e) **contenidos semánticos**: nexos coordinantes y conectores textuales.

Componente pragmático, que se refiere al conjunto de saberes que el hablante de la LCE pone en escena al comunicarse y que las/los estudiantes irán descubriendo paulatinamente a través de las situaciones propuestas por la/el docente. Por ejemplo, saberes empíricos (normas de vida cotidiana, entre otras); formales; culturales (a qué hora ir de visita, cómo dirigirse a un desconocido); saber-ser (iniciativa, toma de palabra, pedido de cooperación); saber-hacer (sistema de la lengua, variaciones sociolingüísticas; proxemia; elementos de coherencia y cohesión textual; estructuras textuales). Este conjunto de saberes puede resumirse en discursivos (habilidad

para expresar ideas) y estratégicos (habilidad para reformular ideas, aclarar, negociar).

A estas reflexiones, se suman a) las **interacciones propias del aula**: saludos, agradecimientos y disculpas; consignas simples e instrucciones seriadas; pedidos de ayuda, reparación, repetición o aclaración; presentaciones, diálogos breves e interacciones espontáneas; b) las **intervenciones didactizadas**; entre otras: participación en micro conversaciones y diálogos simulados; procesos guiados, y luego cada vez más autónomos, de escucha, lectura (prelectura, lectura, poslectura y monitoreo), escritura y oralidad (planificación, selección, textualización y monitoreo); planteo de recorridos didácticos variados (secuencias temáticas, repertorios de actividades, itinerarios de lectura, tareas y proyectos); c) el inicio al estudio de algunas características de los géneros discursivos: recepción escrita, oral o multimodal de cuentos, relatos de la vida cotidiana, rimas, canciones, poesías, adivinanzas, trabalenguas. Producción escrita, oral y/o multimodal de invitaciones, carteles, relatos breves; afiches, epígrafes, descripciones, invitaciones, notas y listas, mensajes (correos electrónicos, mensajes de texto, en redes sociales, chat, video chat, etc), historietas, recetas y reportajes.

Es indudable que ofrecer múltiples alternativas de trabajo, que alienten las construcciones colaborativas (en pares y grupos), el intercambio de ideas y la toma de decisiones, combinan la reflexión con el hacer en distintos grados.

Se asume entonces que, si bien los avances tecnológicos han permitido ampliar el aula y ofrecen múltiples posibilidades para la actuación comunicativa auténtica y en tiempo real, la sala de clase sigue siendo el lugar privilegiado para impulsar el uso de la lengua.

En efecto, aprender LCE en contextos exolingües implica que el uso de la lengua no siempre es posible fuera del contexto escolar. Por ello el aula deviene un lugar privilegiado para usar la LCE y para crear espacios genuinos de participación en el que las/los estudiantes puedan preguntar, elaborar hipótesis, confirmarlas o refutarlas, para construir el sentido y el conocimiento sobre la LCE que aprenden.

En los diferentes años del Ciclo, el **ÁMBITO DE LAS MANIFESTACIONES INTERCULTURALES** buscará favorecer el acceso a los bienes culturales disponibles en la escuela (bibliotecas, videotecas, etc.) y a otros a los que se pueda acceder mediante entornos virtuales, como así también la participación/discusión sobre los eventos culturales locales y/o regionales, a fin de ponerlos en diálogo con las expresiones culturales de la LCE. Esto implica fomentar una actitud de apertura y de valoración de todas las manifestaciones, para que las/los estudiantes puedan experimentar el deleite estético y comprender que cada cultura propone un singular acercamiento al conocimiento, a la representación del mundo y a la interpretación de la realidad. Sin lugar a dudas, ese acercamiento a la otra cultura debe propiciar la autoafirmación del individuo y la relativización de las ideas, favoreciendo la formación de ciudadanos plenos que acepten la diversidad y la diferencia como un valor agregado para toda sociedad. En efecto, aceptar la pluralidad, el plurilingüismo y el pluriculturalismo implica reconocer y asumir la diversidad (en todos sus órdenes), como un factor de enriquecimiento sociocultural

y como un valioso recurso para la sociedad en su conjunto (Hamel, 1995).

b. Prácticas del Lenguaje como Objeto de Enseñanza

Como se ha referido anteriormente, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios representan acuerdos federales, que buscan asegurar la unidad del Sistema Educativo Nacional. En este marco, los NAP de LE establecen un conjunto de saberes acerca de las lenguas y del lenguaje, que los estudiantes deben aprender a lo largo de su escolaridad y que se esperan como resultado del trabajo de enseñanza. “De allí que marquen una direccionalidad y pongan a los docentes en situación de pensar y diseñar experiencias de aprendizaje ricas, variadas y coherentes con los saberes definidos como prioritarios” (CFE Res. 181/12).

Retomando lo expuesto en la fundamentación, los NAP de LE incluyen algunos EJES de los NAP de Lengua, para propiciar el diálogo y la articulación con la enseñanza del español como lengua de escolarización: eje en relación con la **comprensión oral**; eje en relación con la **lectura**; eje en relación con la **producción oral**; eje en relación con la **escritura**; eje en relación con la **reflexión acerca de la lengua que se aprende**; eje en relación con la **reflexión intercultural**. Sin desconocer el funcionamiento simultáneo de algunas prácticas –escuchar y al mismo tiempo tomar notas y/o hablar a partir de lo que se escucha-, se privilegia el desarrollo de cada eje por separado para darle visibilidad y para resaltar que, de acuerdo a las necesidades del grupo, del contexto o a la temática abordada, la/el docente podrá decidir a cuál/es darle/s relevancia en cada instancia del proceso. En cuanto al orden de los ejes, no responden a secuenciación alguna, así como tampoco se presentan secuencias al interior; pero es deseable que se desarrollen (en conjunto o alternadamente) a lo largo del Ciclo.

Estos ejes, que constituyen saberes inherentes a las prácticas sociales del lenguaje, atraviesan los contenidos temáticos y transversales propuestos en los ámbitos de interacción y actúan como referentes y estructurantes del Ciclo.

Respecto de **las prácticas del lenguaje**, “la distinción entre ‘lengua’ y ‘lenguaje’ aporta claridad, ya que la lengua corresponde al sistema gramatical y lexical que construye la frase; mientras que el lenguaje corresponde a la manera en que se utiliza ese sistema para ‘hacer cosas’ tales como pensar, actuar sobre los géneros o las situaciones, interactuar, apropiarse del mundo, construir saberes” (Bautier y Bucheton, 1997). Por ello **abordar la oralidad, la lectura y la escritura en tanto prácticas sociales** implica superar la enseñanza tradicional, fundada en el estudio del sistema de la lengua, para reconocer la dimensión histórica y social del lenguaje; aceptar que su dialéctica surge de la interacción sujeto-sociedad; admitir que, en tanto expresión del hombre, se produce y construye creativamente, se adecua y modifica de acuerdo con las necesidades y las situaciones, que está cargado de ideología y visión del mundo (Ponzio, 1974). Y que, por tanto, no hay comunidad homogénea. Plantearlo en estos términos supone reconocer que la lengua es parte constitutiva de la identidad individual y social de los hablantes de una comunidad.

Se sostiene entonces que, si los contenidos temáticos son los que tradicionalmente desarrollan las/los docentes de LCE, **la innovación está dada por la objetivación, para su enseñanza y aprendizaje, de las prácticas sociales del lenguaje**. Desde esta concepción, el desarrollo de la escucha, la lectura, el habla y la escritura debe centrarse en algunas obviedades; como por ejemplo, que a leer sólo se aprende leyendo; a comprender un documento escrito/oral/audiovisual en lengua extranjera, sólo se aprende a través de múltiples posibilidades de escucha/lectura/visionado seguidos por un acompañamiento del docente para lograr la comprensión global, detallada, fina y luego cierto nivel de comprensión autónoma; que a escribir, sólo se aprende escribiendo, primeras versiones y versiones mejoradas hasta lograr la mejor escritura posible para el nivel. Y que a participar en interacciones comunicativas reales, sólo se aprende mediante múltiples y asiduas instancias de participación y de toma de la palabra en la lengua que se aprende.

Entonces, EL GRAN RETO ES invertir las relaciones, ubicar las prácticas sociales del lenguaje como eje de la enseñanza y ubicar la reflexión sobre la lengua y los conocimientos normativos (sistema, norma y uso) al servicio de una mejor producción e interpretación de textos orales y escritos; b. convertir la escuela en una verdadera comunidad de lectores y escritores, que accedan, produzcan, compartan e interpreten una diversidad de textos, con fines específicos y con interlocutores reales; c. al convertir las prácticas sociales de lenguaje en objetos de estudio, la escuela necesariamente transforma esas prácticas, esos saberes, en función de condiciones particulares de transmisión, dada la lógica de los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus reglas de intercambio e interacción social.

Bautier, E.; Bucheton, D. (1997)

c. Saberes en Relación con las Prácticas Sociales del Lenguaje

(NAP de LE, CFE, Res. 181/12). Orientaciones para su enseñanza:

En relación con la comprensión oral, se propone enseñar mediante:

La aproximación a la comprensión de que un texto oral puede abordarse aunque no se conozca el significado de todas las palabras que lo constituyen, y de que el sentido de un texto no depende exclusivamente de las palabras que lo conforman.

La comprensión de consignas orales en lengua extranjera apoyándose en el lenguaje gestual u otros soportes.

La escucha de diferentes textos orales expresados por el/la docente o provenientes de fuentes diversas (grabaciones de audio y video, entre otras). En el marco de esta propuesta, **ESCUCHAR supone** el inicio en la identificación de la situación comunicativa, los interlocutores y el tema abordado, es decir, de elementos relacionados con el contexto de enunciación; la

adecuación del tipo de escucha -global o focalizada- a la tarea comunicativa a realizar, con la ayuda del/la docente.

La formulación de anticipaciones e hipótesis sobre el sentido de los textos a partir de palabras o expresiones relacionadas con el tema, del tono de voz de quien habla, entre otras pistas temáticas, lingüístico-discursivas, paraverbales y no verbales.

La escucha global de textos orales breves (fccionales y no fccionales como, por ejemplo, cuentos, relatos de la vida cotidiana, canciones, poesías, adivinanzas, trabalenguas), con el apoyo de material rico en imágenes y de propuestas lúdicas.

La apreciación del ritmo y la musicalidad en los textos trabajados.

El inicio en la reflexión sobre algunas características de la oralidad como, por ejemplo, las marcas de registro formal e informal en los saludos, la entonación en preguntas y exclamaciones, entre otras.

En relación con la lectura, se propone enseñar mediante:

La aproximación a la comprensión de que un texto escrito puede abordarse aunque no se conozca el significado de todas las palabras que lo constituyen, y de que el sentido de un texto no depende exclusivamente de las palabras que lo conforman.

La lectura de consignas acompañadas de íconos u otro tipo de apoyo visual, utilizados como referencia principal en una primera instancia y, posteriormente, solo como apoyo o referencia secundaria de la palabra escrita.

La formulación de anticipaciones e hipótesis en relación con el sentido del texto y el paratexto, antes y durante el proceso de lectura, a partir de ilustraciones, títulos y otras pistas temáticas y lingüístico-discursivas (tanto el texto como el paratexto –tapas, solapas y contratas; índices; títulos, subtítulos y sus características tipográficas; ilustraciones, fotografías y gráficos; disposición de la información, entre otros-ofrecen pistas temáticas y lingüístico-discursivas que podrán orientar sobre el sentido de lo que se lee).

La lectura de textos breves y simples de diferentes géneros discursivos, relacionados con diferentes temáticas y acordes al momento de la escolaridad y a las condiciones de enseñanza (carga horaria semanal y cercanía/lejanía con la LCE) como, por ejemplo, invitaciones, carteles, poesías breves, textos descriptivos, con ilustraciones y otros tipos de apoyo visual en los casos en que sea necesario.

La aproximación a la lectura como posibilidad de disfrutar, emocionarse, conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio, y como recurso para buscar información o realizar una tarea.

El inicio en la reflexión sobre algunas características de los géneros discursivos trabajados.

A ello se agregan las consideraciones de Goodman et al. (1991), que definen la lectura como un proceso en el que pensamiento y lenguaje están envueltos en continuas transacciones; lo que supone una interacción dinámica entre lector (esquemas que posee)- texto (información que aporta) – contexto (situacional, convencional y lingüístico). Estos procesos se activan -y es probable que se potencien en lengua extranjera- cuando el lector enfrenta dificultades para captar la significación del texto. Por ello busca índices relevantes que actualicen sus esquemas cognitivos; se anticipa en base a sus conocimientos sobre el tema, la estructura y la organización textual; aporta al proceso de comprensión información que el texto no contiene; ratifica o rectifica las hipótesis de partida y construye un texto paralelo. Cualquier referencia posterior, la hace en base a esa actualización personal en la que intervienen factores psicolingüísticos, sociolingüísticos y etnolingüísticos que son fundamentales para la interpretación.

En relación con la producción oral, se propone enseñar mediante:

La participación asidua en intercambios propios del contexto escolar (saludar, pedir permiso, manifestar estados de ánimo, entre otros).

La producción de textos orales (interacciones espontáneas, diálogos breves), acordes al momento de escolaridad y a las condiciones de enseñanza, apoyándose en lenguaje no verbal.

La reproducción de rimas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, poesías, entre otros.

La participación en dramatizaciones, simulaciones, juegos y otras instancias lúdicas que impliquen interacción oral

En relación con la escritura, se propone enseñar mediante:

La escritura gradual y progresiva de textos breves, en soporte físico o digital (carteles, afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, diccionarios ilustrados, entre otros). En el marco de esta propuesta, **ESCRIBIR** supone: la frecuentación de ejemplos de textos que puedan servir de modelos a partir de los cuales trabajar la propia escritura; la reflexión, guiada por el/la docente, sobre los propósitos y características de los textos trabajados.

La escritura por medio del dictado al/a la docente.

La transcripción de textos breves, reemplazando diferentes elementos (acciones, cualidades, escenarios, entre otros) con la ayuda del/la docente.

El reconocimiento de la vinculación entre la lectura y la escritura como modo de favorecer el proceso de aprender a escribir.

La socialización –dentro y fuera del aula- de los textos escritos mediante la elaboración individual y/o grupal de carteleros, carpeta viajera, la publicación en entornos virtuales (blogs y/o sitios educativos), entre otros.

En relación con la reflexión sobre la lengua que se aprende, se propone enseñar mediante:

La reflexión, con la ayuda del/la docente, sobre algunos aspectos fundamentales del funcionamiento de la lengua extranjera que se aprende, por ejemplo: la entonación como portadora de sentidos; la relación entre grafía y pronunciación; el uso de signos de puntuación en la lectura y escritura de los textos trabajados; el uso de conectores básicos en los diferentes textos trabajados.

El reconocimiento de algunas similitudes y diferencias relevantes en relación con el español como, por ejemplo, en la diferenciación alfabética, el orden de palabras, el uso de tiempos verbales y su morfología, el uso de pronombres, las categorías de género y número, el uso de mayúsculas, los cognados y falsos cognados.

Desde una perspectiva basada en la interacción, se acepta que la gramática es necesaria, pero no suficiente para desarrollar las prácticas sociales del lenguaje. Por lo tanto, se favorece una reflexión metalingüística constante y una **gramática situacional y/o textual integrada a la práctica discursiva**.

Ciertamente hay momentos en que el docente debe detenerse para explicar, analizar y propiciar la reflexión sobre aspectos propios del sistema de la lengua. Pero estos análisis deben realizarse de modo contextualizado y en situaciones reales o verosímiles de comunicación, para que las/los estudiantes comprendan el sentido, la función, el alcance y la significación que una determinada estructura tiene en el funcionamiento de la lengua, sin caer en abstracciones innecesarias.

Desde esta misma perspectiva, se asume que durante el aprendizaje, las/los estudiantes deben superar una serie de obstáculos que las/los acercan a la lengua objetivo. En este proceso se da un aprendizaje formal, que es consciente y conlleva un esfuerzo por aprender normas, léxico y estructuras; otro aprendizaje informal, de carácter inconsciente, “intuitivo, sin esfuerzos, que se produce a través de la observación y de la participación directa en la comunicación” (Blanco Picado). Ese sistema propio o interlengua que las/los estudiantes elaboran de modo creativo mediante simplificaciones, hipergeneralizaciones, interferencias, etc. no coincide, al menos al principio, con el sistema de la lengua que están aprendiendo. Sin embargo, es el motor del verdadero proceso de aprendizaje. Al producir textos orales o escritos, las/los estudiantes ponen en evidencia los errores, pues construyen sus mensajes a partir del sistema interno que han creado y que sufre continuos reajustes en el intento por acercarse al sistema de la lengua objetivo.

De la comprensión de este complejo proceso surge la **valoración positiva del error**, mecanismo necesario para que se produzca aprendizaje. Por lo tanto, una vez que ha reflexionado

sobre esta temática, es deseable que el docente valore positivamente el error; adopte una postura flexible; evite toda intervención brusca o constante cuando las/los aprendientes intentan comunicarse; corrija sólo en la medida en que el error imposibilita la comunicación o hace incomprensible parte del mensaje y preste atención a los errores, puesto que dan cuenta de qué reglas no se han sistematizado. Si bien en el primer año del Ciclo Básico las/los estudiantes aún no están en condiciones de autocorregirse, el docente debe intentar que poco a poco vayan ganando autonomía y que ejerciten la autocorrección y la autoevaluación.

Por otro lado, si bien los errores lingüísticos son fácilmente identificables, se producen también errores pragmáticos (inadecuación a la situación de comunicación) y socioculturales que paulatinamente deben subsanarse. La posibilidad de recurrir a estas teorizaciones tiene por objetivo favorecer el entorno de enseñanza-aprendizaje, multiplicar las interacciones sociales en el aula y las genuinas prácticas sociales en LCE.

En relación con la reflexión intercultural, se propone enseñar mediante:

La sensibilización hacia la diversidad lingüística que circula en su comunidad, en la región y en el país.

La percepción de rasgos de la propia identidad cultural a partir del estudio de la lengua extranjera. En el marco de esta propuesta, la **REFLEXIÓN INTERCULTURAL supone**: la identificación, con ayuda del/la docente, de convenciones sociales de las culturas propias la identificación de situaciones en que es posible observar una diferencia marcada entre la cultura de la lengua extranjera y la propia como, por ejemplo, formas de tratamiento, marcas de cortesía, modos de expresar sugerencias y emociones, entre otros.

La sensibilización ante diferentes formas de prejuicio en las relaciones interculturales para poder avanzar en su superación.

El inicio en la percepción de particularidades culturales a partir del encuentro con otra(s) cultura(s) considerando sus formas de organización de la vida cotidiana: la escuela, otras instituciones comunitarias, el tiempo libre y el entretenimiento, las celebraciones, las comidas, la vestimenta, la música, entre otras.

La valoración de la práctica del diálogo para construir conocimiento y favorecer la participación y la convivencia.

En efecto, al aprender una LCE, las/los estudiantes se ponen en contacto con una sociedad y una cultura diferentes de la suya; se acercan a una representación y a una interpretación del mundo particulares; a otras costumbres y creencias. Esa otra cultura se expresa, explica y transmite fundamentalmente a través de la lengua. Por ello, el aprendizaje de una LCE supone un avance hacia la comprensión y la aceptación de la diversidad, a la vez que fortalece la identidad cultural propia.

Desde la perspectiva de la educación por la acción es interesante el concepto de *coculture* (Puren, 2002) mencionado en la fundamentación, ya que implica ir más allá del análisis escolar de similitudes y diferencias culturales, para promover la toma de contacto directo con esa cultura extranjera y la participación activa con sus actores sociales. De este modo, propone sobrepasar las representaciones estereotipadas y negociar significados. En esa interacción, todos los actores sociales se transforman y son transformadores. De allí la importancia de elaborar proyectos escolares que propicien las interacciones sociales con los hablantes de las LCE que se aprenden; sirviéndose prioritariamente de los entornos virtuales que permiten participar en genuinas interacciones comunicativas, con todas las problemáticas que de ellas surgen: adecuación al interlocutor, eficacia lingüística, apropiación al género discursivo, etc.

d. Articulación (ver propuesta en anexo)

Tanto los ámbitos como las prácticas del lenguaje dialogan entre sí, ya que ni unos ni otros pueden ser taxativamente delimitados y, a la vez, se ponen en contacto con temáticas transversales (identidad, diversidad, convivencia escolar, participación ciudadana, bienes culturales, etc.) que los enriquecen, profundizan y complejizan. Por lo tanto, la articulación puede establecerse de muy diversos modos y corresponde a la/el docente proponer las articulaciones que considere pertinente para el nivel de lengua de las/los estudiantes, las necesidades o intereses del grupo y/o las posibilidades o requerimientos contextuales.

e. Progresión

En lo que atañe al desarrollo de los contenidos, se promueve una progresión espiralada; es decir, un recorrido que vuelve sobre sí mismo, pero de manera diferente. En efecto, cada vez que se retoma un contenido, se redefinen ciertos aspectos, se ofrecen versiones conceptuales más complejas o abstractas o se presentan las mismas situaciones desde otros lenguajes o sistemas de representaciones. Es evidente que esta recursividad favorece la adquisición de la LCE, ya que se aumenta la profundidad y las posibilidades de reemplazo en nuevas estructuras conceptuales. Pero además, en un momento en que la idea de “aula estándar” y el supuesto de que “todos aprenden lo mismo al mismo tiempo” han entrado en crisis, este tratamiento de los contenidos permite diversificar las experiencias, responder a los diversos estilos cognitivos para acompañar las trayectorias escolares reales del estudiantado (Terigi, 2009).

f. Flexibilidad

Es evidente que la flexibilidad en cuanto a niveles, recorridos (NAP) y contenidos (DCJ) se manifiesta en la posibilidad de diversificar la propuesta a través de adaptaciones y adecuaciones curriculares para sostener y acompañar las diferentes trayectorias escolares; sean estas continuas y completas o signadas por la discontinuidad (Terigi, 2009). Asimismo es imprescindible que el docente ponga en marcha procedimientos de andamiaje estratégi-

cos; prepare repertorios de actividades variadas y prevea instancias de trabajo entre pares, en grupo y en forma individual, para afianzar las adquisiciones y favorecer el progreso de todas/os las/os estudiantes.

6. LA INTEGRACIÓN DE TIC EN CLASES DE LCE

“Hemos emprendido un camino ambicioso: el de sentar las bases para una escuela secundaria pública inclusiva y de calidad, una escuela que desafíe las diferencias, que profundice los vínculos y que nos permita alcanzar mayor igualdad social y educativa para nuestros jóvenes”.

Prof. Alberto Sileoni, Ministro de Educación de la Nación

a. Marco teórico

Mientras que la sociedad actual se ofrece como un entorno tecnológico, motivador, dinámico y heterogéneo, las escuelas se parecen a fábricas: instalaciones separadas, materias especializadas separadas, grupos homogéneos por edad. Esto sucede porque fue diseñada, concebida y estructurada por la cultura intelectual de la Ilustración y en las circunstancias económicas de la Revolución Industrial. Por ello, la escuela actual es aburrida para los chicos” (Robinson, 2010). Y debe transformarse. Debe cambiar de paradigma.

En ese sentido, la implementación del Modelo (didáctico –tecnológico) 1 a 1, por el cual cada docente y cada estudiante dispone de un dispositivo tecnológico personal, busca asegurar la transformación de la escuela mediante la participación de todas/os las/los ciudadanas/os en la sociedad de la información y del conocimiento. Comprender los alcances de la propuesta, permite superar falsos dilemas en torno al papel de las TIC en la educación y permite integrarlas en interacciones que intensifiquen las prácticas de lectura, escritura, escucha y oralidad. Los docentes de LCE lo comprendieron, ya que en contextos exolingües, la integración de asistentes digitales y la participación en entornos virtuales posibilita generar interacciones auténticas y significativas.

Sin lugar a dudas, **el Modelo 1:1** transforma la clase en un “aula aumentada”, ya que permite complementar la presencialidad con espacios virtuales mediados por plataformas interactivas (blog, carpeta compartida, portfolio, aula virtual, red social), lo que reconfigura los tiempos y los espacios escolares. En este horizonte cambiante, en el que la producción de saberes está atravesada por la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad (Martín-Barbero, 2006), el docente debe ser un creador de condiciones para el **aprendizaje autónomo**.

Por ello, la concreción de tareas, en el seno de interacciones sociales claramente definidas, en

entornos virtuales, otorga a las/los estudiantes grandes libertades. Pero también “los vuelve conscientes de los saberes, estrategias y competencias con las que cuentan; la capacidad de movilizarlos, gestionarlos y utilizarlos (...) en función de la tarea a resolver (...) y los invita a recurrir eficazmente a recursos exteriores afin de compensar los déficits personales. Sin embargo, el trabajo en autonomía no implica, en ningún caso, dejarlas/los solos, sino por el contrario, se inscribe en un conjunto estructurado de orientaciones que van a sostener, y eventualmente a guiar, a las/los estudiantes en la realización de la tarea” (Ollivier, 2007). Es en este contexto que debemos refundar el rol docente para acompañar la construcción de las competencias de gestión de la información y gestión del aprendizaje (Ollivier, 2011). En efecto, “consciente de su rol mediador, transformador y constructor de la persona, el docente debe actuar con intención de intervenir sobre las competencias cognitivas de los estudiantes, para ayudarlos a construir habilidades que los conduzcan hacia la plena autonomía” (Villarruel Fuentes, 2009).

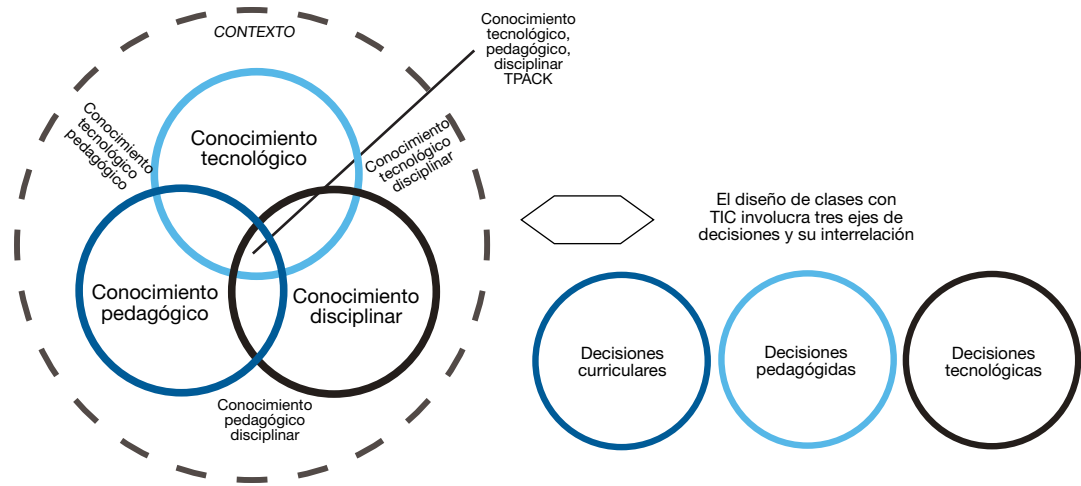
A ello, Feldman (2010) agrega dos dimensiones clave para pensar la tarea docente en los nuevos entornos: por una parte, promover tareas y/o proyectos colaborativos, para lo cual es necesario desarrollar la comunicación; implementar actividades que promuevan la convivencia y el intercambio dentro del grupo y con otros grupos escolares; coordinar debates e integrar juegos grupales; y por otra parte, establecer pautas y reglas de convivencia y de trabajo claras para lograr una renovación y democratización del conocimiento.

Estos postulados conciben las nuevas tecnologías dentro de los parámetros culturales de una sociedad determinada, que conforman y transforman la cultura. Pero la novedad reside en que las TIC permiten crear entornos que integran los conocimientos personales y sociales y amplían, hasta límites insospechados, la capacidad humana para (re)presentar, procesar, transmitir y compartir grandes cantidades de información con cada vez menos limitaciones de espacio y de tiempo (Coll y Martí, 2001). Por ello Burbules y Callister (2006) sostienen que esta generación está aprendiendo en muchísimos lugares y de un montón de maneras distintas, porque “básicamente, se produce conocimiento en todas partes y porque esta producción de conocimiento tiene lugar todo el tiempo. Esto que llaman **“aprendizaje ubicuo”** representa un desafío para profesores y educadores de todos los niveles, que deben desarrollar nuevos materiales (virtuales, multimedia y multisensoriales), para generar nuevas formas y oportunidades de aprender.

Enfrentados, entonces, a la necesidad de construir nuevos materiales, la pregunta es por dónde empezar. Entonces surge el Modelo TPCK¹ que identifica los tipos de conocimiento que un docente necesita dominar para integrar las TIC de una forma eficaz en la enseñanza: Conocimiento Técnico, Pedagógico y Disciplinar. Mishra y Koehler (2006), quienes desarrollan el modelo, entienden que “saber cómo utilizar tecnología no es lo mismo que saber cómo enseñar con tecnología” y que su uso escolar requiere de la articulación entre **conocimientos tecnológico y disciplinar**, para entender las formas en que la tecnología limita o facilita las representaciones, explicaciones y métodos de cada disciplina; y **conocimiento tecnológico y pedagógico**, para poder elegir y aplicar estrategias pedagógicas que permitan aprovechar al

1. Technological Pedagogical and Content Knowledge

máximo las tecnologías disponibles con fines educativos, ya que el diseño de clases con TIC involucra tres ejes de decisiones e interacciones (Sagol, 2012): **decisiones curriculares** (definición del tema o bloque de contenidos y de objetivos de aprendizaje), **decisiones pedagógicas** (tipos de actividades, producciones esperadas, rol del docentes y del estudiante, estrategias de evaluación) y **decisiones tecnológicas** (para qué integrar TIC en esta secuencia/recorrido: necesidades pedagógicas, recursos y modo de uso de los recursos).



A partir de este modelo es posible construir nuevos aprendizajes o nuevos modos de enseñanza-aprendizaje, que conviertan al aula tradicional en una **aula aumentada** (espacio tiempo presencial y entornos virtuales), intervenida por la tecnología, en el que se construya más y mejor información y conocimiento de modo colaborativo. Sin lugar a dudas, entre el modelo 1:1 y la propuesta TPCK, surgen nuevas posibilidades y diferentes formas de pensar el trabajo escolar, que Sagol desarrolla en ocho ejes: **enseñar con entornos de publicación, con redes sociales, con materiales multimedia, con weblogs / blogs, con proyectos, con trabajos colaborativos y enseñar para la gestión de la información.**

Es evidente que proponer una multiplicidad de tareas (ver videos, filmar, escribir textos multimodales, etc.); con instancias de participación en entornos virtuales, en tiempo real o diferido, en colaboración con otros, provoca nuevas relaciones con el conocimiento. En efecto, según Dussel (2011), las experiencias registradas muestran que los estudiantes suelen continuar sus tareas fuera del aula y se conectan con sus compañeros para conversar sobre ellas. En este sentido, afirma, la educación "...se está redefiniendo tanto en su estructura material como en sus formas de interacción; ya no hay un solo eje de interacción controlado por el profesor, sino una comunicación múltiple, que exige mucha más atención y capacidad de respuesta inmediata a diversos interlocutores". Retomando los aportes de "aprendizaje ubicuo", Cope y Kalantzis

(2009) sostienen que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación nos permiten "cerrar brechas temporales y espaciales, hacer confluír lo físico y lo virtual" para **construir significado a través de la exploración y de aprendizajes colaborativos**. Ciertamente, aprovechar todas estas posibilidades transformará los modos de enseñar y aprender LCE en la escuela².

2. En anexo: algunas pistas para aprovechar la integración de TIC en clases de LCE

7. APRENDIZAJE INTEGRADO DE LCE

a. Marco Teórico

El Aprendizaje Integrado de LCE y otros Contenidos Curriculares (AICLE³) implica usar la lengua extranjera para aprender y aprender a usar la lengua extranjera en la enseñanza de contenidos. Este modelo, que surge en Europa, en 1994, en contextos de educación bilingüe, se desarrolla posteriormente para contextos exolingües y pone énfasis en la resolución de problemas y en el saber hacer, con el propósito de superar las clases en que las/los estudiantes analizan estructuras, repiten sonidos y aplican reglas gramaticales, que no tienen nada de espontáneas ni ofrecen un contexto significativo para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. En un intento de dotar de un marco teórico propio a la propuesta, Coyle (1999) desarrolla la propuesta de las “4C”, centrada en la **interrelación entre Contenido (materia objeto de estudio), Comunicación (lengua vehicular en el aula), Cognición (procesamiento del conocimiento) y Cultura (conciencia de uno mismo y del concepto de alteridad)**. Es notable como los principios de AICLE son adecuados para el desarrollo de la **competencia intercultural** y se asocian al **desarrollo de la ciudadanía global**.

Además, la propuesta promueve el compromiso de las/los estudiantes con el aprendizaje en cooperación con el docente; invita a negociar temas y tareas; a partir de ejemplos y situaciones reales; a enfatizar el trabajo por proyectos (Coyle, 2002). Estos proyectos se centran en el significado y el contenido y **no en el aspecto formal de la LCE**. Por ello, la enseñanza es flexible, atiende los distintos estilos de aprendizaje y facilita la comprensión y producción del contenido que sirve como contexto de aprendizaje. Desde esta propuesta, los estudiantes son alentados a participar en interacciones significativas, en las que la fluidez y la adecuación son más importantes que la corrección, y los errores son considerados como una parte natural del proceso de adquisición de la lengua. En síntesis, esta propuesta puede articularse con el enfoque plurilingüe e intercultural y aprovechar la integración de TIC, promovidos en este diseño curricular, para construir nuevas propuestas de enseñanza y aprendizaje en LCE.

3. Content and Language Integrated Learning

8. ACTORES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

a. Centralidad del sujeto de aprendizaje

El sujeto de aprendizaje emerge de la compleja trama de relaciones vinculares e institucionales. En esa trama, las relaciones determinan los procesos de constitución subjetiva y de apropiación de la cultura. Es lógico pensar entonces que en sociedades que han sido profundamente transformadas por la escuela circulan saberes y prácticas que han sufrido un proceso de naturalización y de normalización. Por ello es necesario estar advertidos sobre la ilusión de homogeneidad identitaria y dar paso al reconocimiento de contextos culturales heterogéneos. Ese reconocimiento tiene consecuencias importantes para una práctica educativa que debe transformarse hacia prácticas que posibiliten a los sujetos de/en la educación itinerarios de aprendizaje equivalentes, variables y sostenidos en el tiempo (Baquero y Terigi, 1996).

Asimismo es imprescindible aceptar que las nuevas generaciones representan un reto para el colectivo docente, no solo en cuanto a estilos de aprendizaje y trayectorias escolares, sino porque además reciben información y participan constantemente en intercambios a través de canales multimodales. En consecuencia es conveniente diseñar propuestas educativas que consideren todas estas características y que contemplen diversos entornos (formales e interactivos).

Es evidente que una educación que centre su labor en el estudiantado debe hacerlo participe activo del proceso, habilitando espacios para la toma de decisiones y compartiendo responsabilidades; promoviendo aprendizajes relevantes y significativos, de modo de motivarlos y comprometerlos en la construcción del saber.

En lo que atañe a las LCE, la enseñanza tradicional tomaba al hablante nativo como modelo ideal. Esta perspectiva es cuestionada, entre otros, por Kramsch (1993), que señala que el hablante de una lengua extranjera, lejos de imitar a un hablante nativo ideal, tiene el derecho de usar la lengua extranjera para propósitos propios, comunicando sus propios sentidos y contenidos culturales. En efecto, al expresarse en lengua extranjera, las/los estudiantes no sólo intercambian información sino que “están involucrados en la construcción y negociación de identidades” (Norton, 1997).

Sobre la base de la relación lengua e identidad, el modelo del hablante nativo ha sido reemplazado por el del hablante intercultural, que “tiene habilidades que le permiten identificar

normas culturales y valores que a menudo están implícitos en la lengua y las conductas de los grupos que encuentra, ya que puede articular y negociar una posición con respecto a esas normas y valores” (Corbett, 2003).

En este proceso de aprendizaje de la LCE, las/los estudiantes se vuelven conscientes de la existencia del otro, distinto o similar. Y reconocen no poder llevar adelante la experiencia de manera individual o sesgada. Desde la perspectiva plurilingüe e intercultural hasta aquí expuesta, la propuesta de un trabajo colaborativo y cooperativo cobra sentido ya que las/los estudiantes deben trabajar en equipo para cumplir un objetivo común; son responsables de hacer su parte del trabajo y compartir lo que hayan investigado con los demás; deben intercambiar información, razonamientos y puntos de vista para fomentar la retroalimentación entre los miembros del grupo; deben colaborar en los procesos de dirección, toma de decisiones, comunicación y resolución de problemas; deben fijar objetivos de corto y largo plazo; deben someter el trabajo a revisiones periódicas con el fin de optimizar sus acciones en el futuro.

Estos aprendizajes que son posibles de enseñar en la escuela, permiten el desarrollo de ciudadanos libres, inmersos en contextos democráticos, en los que la voz de cada uno tiene peso y valor. Esto provoca que la experiencia pedagógica sea útil más allá del contexto escolar.

b. Sujeto de aprendizaje y situación contextual

Las escuelas secundarias están situadas tanto en **contextos rurales, de alta montaña o difícil acceso, como en contextos urbanos y suburbanos**. De allí que las trayectorias estudiantiles sean disímiles y las/los docentes deban afrontar el desafío de contemplar recorridos y abordajes situados, en atención a los condicionantes institucionales y contextuales.

Es relevante entonces que las condiciones de vida de las familias, las distancias a recorrer para asistir a la escuela, el grado de accesibilidad (adversidad del clima, entre otras) o de permanencia (incorporación de los jóvenes a trabajos temporales, demanda de cuidado de hermanos menores ante la ausencia de los padres, entre otras) sean consideradas por los docentes y la institución, ya que provocan situaciones de abandono, sobreedad y/o repitencia (DINIECE, 2009).

Esta realidad exige un mayor compromiso y un esfuerzo inclusivo de parte de los docentes y de la institución que deben generar redes que sostengan la permanencia y el egreso con aprendizajes de calidad de estas/estos jóvenes.

En otros casos, el escaso número de estudiantes exige la reorganización del espacio áulico. Una posibilidad es el **pluricurso**, que representa “un modo de desarrollar contenidos de cursos diferentes en condiciones de enseñanza simultánea construyendo propuestas didácticas según la norma graduada de la escolarización” (Terigi, 2006).

En ámbitos rurales, el pluricurso permite incorporar categorías que aborden “las vinculaciones de la escuela con el contexto social inmediato y su contexto institucional, atendiendo a las

condiciones materiales y simbólicas de su existencia, pensándola como producto socio-histórico y como encuentro entre diferentes actores” (Lorenzatti, 2007). En este marco, es necesario pensar cuáles son los sentidos que se construyen en torno al espacio áulico, a fin de fomentar que se constituya en un lugar de encuentro con el otro, de participación y construcción colectiva para los estudiantes, los docentes y otros actores, revitalizando saberes y produciendo conocimientos científicos sistematizados.

c. Rol del docente de LCE

Las transformaciones políticas, sociales, económicas y tecnológicas obligan a la escuela a repensar su sentido de comunidad de aprendizaje y su función socializadora. Situado en esta complejidad, también el docente es llamado a reflexionar sobre su rol y sobre su práctica pedagógica (Schön, 1998), pues no puede reducir su quehacer a la transmisión de información, incluso ni siquiera a ser un simple facilitador del aprendizaje, sino que tiene que mediar el encuentro de sus estudiantes con el conocimiento. Ello implica, guiar y orientar el proceso de aprendizaje, asumiendo la necesidad de privilegiar la palabra antes que la norma, la creatividad antes que el signo o el estigma, la nobleza antes que la imposición academicista, la atención centrada antes que la rutina docente, la empatía antes que el culto a la acreditación (Villarruel Fuentes, 2009). Consciente de su rol mediador, transformador y constructor de la persona, el docente debe actuar con intención de intervenir sobre los procesos cognitivos de los estudiantes, para ayudarlos a construir habilidades que los conduzcan hacia la plena autonomía. En efecto, en el campo educativo, mediar significa dotar al alumno de las estrategias de aprendizaje para la formación de habilidades cognitivas, afectivas, sociales y de comunicación, para aprender a aprender y para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

El concepto de docente mediador conjuga la dimensión pedagógica (plan de acción, procedimientos, métodos y estrategias) y la dimensión psicológica (inteligencia, comprensión de los contenidos y estructuración de los esquemas de pensamiento); pero implica también saber identificar y definir las causas de los problemas que entorpecen los procesos educativos; aceptar y comprender las limitaciones de los estudiantes; conocer sus centros de interés, expectativas y posibilidades (Tébar Belmonte, 2004). A la vez, atañe la capacidad de trabajar en equipo, el conocimiento de la escuela, del entorno y del marco social; la capacidad de evaluar la propia práctica docente y aprender de ella; saber encontrar ámbitos favorables de estudio y aprendizaje, dentro y fuera de la escuela; diversificar tiempos, materiales didácticos y actividades, en función del tipo de trabajo y de los ritmos de aprendizaje. En definitiva, superar la falsa idea de que todos pueden aprender lo mismo al mismo tiempo y ofrecer repertorios de actividades que requieran el trabajo colaborativo en pares y en grupos para movilizar y construir conocimientos conjuntos (Terigi, 2010). Asimismo, el docente debe ofrecer diversos objetivos formativos, atendiendo las capacidades y logros que se observan sistemáticamente en los alumnos y tener la capacidad de elaborar programaciones flexibles y revisarlas/reencauzarlas a medida que avanza en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Gaspar, 2009).

En el marco del enfoque plurilingüe e intercultural, el docente de lengua extranjera deviene

además un mediador intercultural. En este sentido, se espera que tome consciencia de su papel estratégico para garantizar los derechos lingüísticos y el respeto por las diversas identidades lingüísticas-culturales de su comunidad; que contribuya a modificar parámetros monolingües y hegemónicos por otros más inclusivos e integradores; que sea capaz de comprender su participación en el campo de la política lingüística y, en tanto agente consciente de su estatus de mediador entre dos o más culturas, asuma que la clase de lenguas extranjeras “(re)presenta la diversidad cultural en su máximo exponente y que por ello es un ámbito particularmente propicio dentro de la escuela para fortalecer la identidad nacional (del estudiantado)” (Barboni y Porto, 2011).

Teniendo en cuenta la complejidad (social y de perspectivas teóricas) a la que se enfrenta, el docente de lenguas extranjeras debe participar activamente en formaciones que enriquezcan su acervo profesional, ya que la imagen de la cultura extranjera que ofrezca a los aprendientes debe ser representativa, actualizada y aportar una mirada integral y diversa. Sin lugar a dudas, si el docente mediador cognitivo e intercultural no posee, en su calidad de experto, las estrategias que debe promover en sus estudiantes, resultará imposible que pueda intervenir favorablemente en el proceso de aprendizaje.

9. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Para dar cuenta de la complejidad que implica la evaluación, Duro (2013: 27) propone una serie de preguntas:

¿Hay unanimidad de criterios para evaluar a los alumnos? ¿La escuela tiene orientaciones sobre los criterios evaluativos o cada docente evalúa y acredita sólo en función de sus saberes y experiencia? ¿Las pruebas son pertinentes y se ajustan a lo que se enseña? ¿La evaluación se toma como una instancia más de aprendizaje que retorna otorgando mayor sentido a lo aprendido por los estudiantes o su uso radica sólo en acreditar saberes? ¿Las modalidades evaluativas son ricas, efectivas, hacen pensar a los alumnos o invitan sólo a la memoria? ¿Los criterios de valoración son subjetivos u objetivos?

A lo que se podría agregar: ¿los criterios de evaluación son construidos con las/los estudiantes o compartidos con ellas/ellos? ¿La/el docente usa estos criterios para orientar el proceso de aprendizaje o sólo aparecen en el momento de la evaluación? Y por último y más importante, ¿Puede la/el estudiante demostrar aquello que verdaderamente aprendió en relación a los objetivos de la enseñanza a partir de la propuesta de evaluación? ¿La evaluación está contextualizada, es significativa o se proponen temas sueltos sin vinculación con los problemas del mundo contemporáneo?

En este orden de interrogantes, resulta ineludible preguntarse qué lugar ocupan las/los estudiantes. Y si la respuesta determina que se encuentran en el centro de la experiencia educativa, habrá que considerar sus **estilos de aprendizaje** y los modos en que se exteriorizan: algunos aprenden mejor cuando pueden moverse y otros necesitan estar quietos; unos están predispuestos a la interacción espontánea; otros son introvertidos y esquivan participar; unos necesitan un ambiente estructurado para no distraerse y otros, de menor restricción y mayor creatividad (Tomlinson, 2001). Considerar los estilos de aprendizaje, las competencias lingüísticas previas, las experiencias culturales, las trayectorias educativas y los niveles de cognición implica aportar y apostar a la construcción de un individuo valorado socialmente, con múltiples caminos en su desarrollo ciudadano (Perrenoud, 1991). Y, aunque el docente no siempre puede considerar todos los aspectos que involucran las múltiples heterogeneidades, está llamado a dar algunas alternativas.

Al respecto, Anijovich propone romper la problemática que se genera en torno a “**dar alterna-**

tivas”, pues atender a la diversidad no implica hacer una evaluación para cada estudiante que, por supuesto, es una tarea irrealizable en cursos que reúnen a más de cuarenta estudiantes. Se trata, en todo caso, de dar oportunidades para que puedan elegir. “Es posible empezar con algo sencillo, como por ejemplo, si una prueba tiene cinco preguntas, proponerles a los alumnos que todos respondan la uno y la dos, cuyas respuestas darían cuenta de los contenidos básicos comunes y, que elijan una más para responder entre las opciones tres, cuatro y cinco [...]. Luego, habría que ayudarlas/los a pensar por qué eligieron lo que eligieron, cómo hicieron su proceso de toma de decisiones para elegir, qué les resultó difícil, en qué necesitan ayuda. Y en ese proceso de elección [y de reflexión metacognitiva] existe la posibilidad de que el aprendizaje sea más duradero y de que encuentren sentido a lo que aprenden”. (Anijovich, 2009:51).

En línea general con la propuesta del Diseño Curricular de LCE, la evaluación debe planificarse como **una instancia para revisar y/o recuperar experiencias, procedimientos y trayectos recorridos**, que permitan reflexionar sobre el proceso efectuado, tomar conciencia de lo adquirido y de aquello que aún falta afianzar. En este sentido, **reflexionar sobre lo aprendido** supone “transformar la experiencia en aprendizaje y hacerse más consciente de lo que se aprendió (el producto), cómo se aprendió (el proceso) y para qué se aprendió (la finalidad del aprendizaje)” (Perrenoud, 1991).

Asimismo es de fundamental importancia que la evaluación provoque la **reflexión crítica del docente sobre su propia práctica para la mejora de la enseñanza**. En este sentido, Frigerio (1995) señala que los niveles de logros de las/los estudiantes son de enorme utilidad para el docente, ya que constituyen una manera de obtener información acerca de los resultados de su propuesta y, en consecuencia, un insumo para la posible redefinición de sus prácticas. Sin embargo, es poco habitual utilizar la evaluación de las/los estudiantes como indicador de la calidad de las prácticas docentes. En relación a ello, cabe preguntar: “¿es común hablar de autoevaluación docente?, ¿cuántos docentes se autoevalúan? ¿Cuántos docentes se arriesgan a ser evaluados por otros sin sentirse ‘perseguidos’? ¿Qué docentes invitarían a sus pares para que los evalúen y luego conversar acerca de cómo está realizando la práctica en el aula? ¿Cuántos se prestarían a ser evaluados por padres, por sus alumnos y, sobre todo, por sí mismos con la mirada autocrítica y objetiva que se necesita para producir cambios? La posibilidad de la autoevaluación desancla un poco esa postura sojuzgadora para teñirla de expectativas positivas y, sobre todo, de interés y de comprensión” (pp. 24).

Camilloni (1998), por su parte, señala que “**el propósito principal de la evaluación no se puede lograr si la evaluación no se convierte en autoevaluación**, tanto para el docente como para el alumno”, ya que se evalúa tanto el nivel de desarrollo alcanzado por las/los estudiantes como la calidad y el diseño del proceso que se dirige, los métodos, la propia concepción de la evaluación y sus instrumentos. Por todo ello es imprescindible que el docente asuma la evaluación como un elemento fundamental del proceso que lleva adelante juntamente con el estudiante.

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, este DC LCE promueve la necesidad de generar situaciones de aprendizaje relevantes y significativas, mostrar buenos ejemplos y contrae-

jemplos; modelizar en voz alta, evidenciando cómo se resuelve, se planifica o se piensa alguna tarea. En este proceso es indispensable la construcción conjunta o al menos la explicitación de los **criterios de evaluación**, para que orienten la enseñanza y los esfuerzos de las/los estudiantes. Y desde una perspectiva alternativa de la evaluación, es preciso considerar **instrumentos diferentes** a los tradicionales, como ser los portafolios, los diarios de aprendizaje, los proyectos de trabajo, entre otros⁴, “a través de los cuales las/los estudiantes no sólo dan cuenta de un saber declarativo sino muestran desempeños a través de los cuales resuelven problemas, definen problemas, analizan perspectivas diferentes, comunican lo aprendido a diversos tipos de auditorios y conocen los criterios de evaluación que son públicos” (Anijovich; 2009: 53).

Tras la evaluación es recomendable considerar tiempos y espacios de **autocorrección, autorreformulación y retroalimentación**, que abren instancias fundamentales para la construcción de sentidos en el intercambio estudiante-docente, estudiante-estudiante, estudiante-materiales, que permiten comprender que evaluar es, en definitiva, señalar tanto aciertos como desaciertos. Y, en este sentido, es válido recalcar que los **resultados obtenidos sirven a las/los estudiantes como elementos motivacionales para continuar el aprendizaje**, para conocerse a sí mismo, identificar debilidades y fortalezas y tomar decisiones acerca de lo que deben hacer para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Por último, cabe señalar que tanto la **bibliografía** citada en este apartado como las Orientaciones del anexo I de la **Resolución 93/09** del Consejo Federal de Educación, señalan la necesidad de revisar el concepto de evaluación, ya que es una cuestión de orden pedagógico que debe ser comprendida como un proceso de valoración que incluye, simultáneamente, los resultados alcanzados, los contextos y las condiciones en los que se producen los aprendizajes. Desde esta concepción, la evaluación es una responsabilidad institucional y es deseable que se sustente en acuerdos colectivos.

4. Los criterios e instrumentos alternativos de Evaluación serán desarrollados en el DC de LCE de Ciclo Orientado, documento complementario al presente diseño curricular.

10. BIBLIOGRAFÍA

a. Documentos oficiales

Disponibles en el sitio del Ministerio de Educación de la Nación:

Ley Educación Nacional N° 26206 (2006)

Resolución 84/09. C.F.E. Ministerio de Educación de la Nación

Resolución 93/09. C.F.E. Ministerio de Educación de la Nación

Resolución 181/12. C.F.E. Ministerio de Educación de la Nación

Marcos de Referencia para los Profesorados de Lenguas Extranjeras

Marcos de Referencia para el Bachiller en Lenguas

NAP para Lenguas Extranjeras (versión sujeta a la aprobación del C.F.E.)

b. Bibliografía General

ANIJOVICH, R. (2009). Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes: Entrevista (revista). Archivos de Ciencias de la Educación (4a época). Disponible en http://www.fuente-memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4081/pr.4081.pdf

BAGNO, M. (1999) Preconceito lingüístico: o que é, como se faz. Ed. Loyola, Brasil.

BARBONI, S. y PORTO, M. (2011) “Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional en la Argentina del Bicentenario: ¿qué tensiones y qué posibilidades se abren con la incorporación del inglés en el currículum de la Escuela? En Barboni, S (ed). Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional a los 200 Años de la Revolución de Mayo. La Plata: Eds Al Margen. Pág. 13-68.

BARBONI, S. y PORTO, M. (2011) “Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional en la Argen-

tina del Bicentenario: ¿qué tensiones y qué posibilidades se abren con la incorporación del inglés en el currículum de la Escuela? En Barboni, S (ed). Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional a los 200 Años de la Revolución de Mayo. La Plata: Eds Al Margen. Pág. 13-68.

BARRÓN, C. (2006). Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate. México D.F.: UNAM-CESU.

BAQUERO, R. Y TERIGI, F. (1996). “Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas”. En: Enfoques pedagógicos, serie internacional. Número 12, Volumen 4 (2): Constructivismo y pedagogía. Mayo- agosto de 1996. Pp. 27/44.

BAUTIER, E.; BUCHETON, D. (1997) Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? Repères. Institut National de Recherche Pédagogique, 15(13), 11-25. Traducción: Flora Perelman ¿Las prácticas sociales del lenguaje en la clase de francés? ¿Qué desafíos? ¿Cuáles procesos?

BYRAM, M. (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, Inglaterra.

BYRAM, M. y RISAGER, K. (1999): Language Teachers, Politics and Cultures. Clevedon, Inglaterra.

BURBULES, N. y CALLISTER, T. (2006): Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Granica. Argentina

CAMILLONI, A. (1998), La evaluación de los aprendizajes, Buenos Aires, Paidós.

COLL, C. y MARTÍ, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar. (pp.623-651). Madrid: Alianza Editorial.

COPE, B. y KALANTZIS, M. (2009). Aprendizaje ubicuo. Traducción : Emilio Quintana. Grupo Nodos Ele : www.nodosele.com

CORBETT, J. (2003). An Intercultural Approach to English Language Teaching. Pasig City, the Philippines: Anvil.

COYLE, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts. En Masih, J. (Ed.). Learning Through a Foreign Language (pp. 46-62). Londres, Inglaterra.

COYLE, D. (2002) Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives. En Marsh, D (eds.): "CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential". European Commission, Public Services Contract DG 3406/001- 001didactiques." En Revue de la SAPPESU, Numéro Hors-Série, Buenos Aires, Argentina.

CRESTA, C. (2012) La enseñanza como política. Separata del texto. Texto preliminar, en proceso de publicación.

DURANTI, A. (2000) Antropología Lingüística, University Press, Cambridge. Traducción española de Pedro Tena

DURO, E. (2013, noviembre 29). Terminar la Secundaria. La Nación, Educación. 27. Disponible http://www.unicef.org/argentina/spanish/NacionDuro_enero2013.pdf

DUSSEL, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. Disponible en <http://www.oei.org.ar/7basicop.pdf> el 23/02/2014.

FELDMAN, D. (2010). Didáctica general. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

FRONZONI, P. (2004). Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior. Orientación Lenguas Extranjeras

FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (2007). Language Testing and Assessment. An advanced resource book. London: Routledge.

GASPAR, P. (2009) "El género planificación" en La planificación en Alfabetización Inicial. Áreas curriculares. Ministerio de la Nación

GEERTZ, C. (1973) La interpretación de las culturas. By basic Books. NY. Duodécima reimpresión (2003), Barcelona

GOODMAN, FERREIRO, GOMEZ PALACIOS (1991). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo" en Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires

HAMEL, R. (1995). "Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico", en Alteridades 5 (10), pp. 78-88.

KALANTZIS, M. y COPE, B. (2008) New Learning: Elements of a Science of Education. Cambridge UK: Cambridge University Press.

KRAMSCH, C. (1993): Context and Culture in Language Teaching. Oxford University Press.

Oxford, Inglaterra.

MALINOWSKI, B. (1931). La Cultura. disponible en <http://es.scribd.com/doc/98092992/Malinowski-Bronislaw-La-Cultura-1931>

MARTÍN-BARBERO, J. (2006). "La razón técnica desafía a la razón escolar", en NARODOWSKI, M., OSPINA, H., MARTÍNEZ BOOM, A. (eds.). La razón técnica desafía a la razón escolar. Buenos Aires, Noveduc.

MISHRA, P. & KOEHLER, M. J. (2006) Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge, 1017-1054. In Teachers College Record 108 (6). Disponible en: <http://www.mendeley.com/research/what-istechnological-pedagogical-content-knowledge-tpack/>

NORTON, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. [Introduction, Special Issue] TESOL Quarterly, 31(3), 409-429.

OLLIVIER, Ch. & WEISS, G. (2007) « Ecriture, Internet et autonomie de l'apprenant. Aspects de la didactique développée par le projet DidacTIClang : une didactique des langues intégrant Internet. Hamburg : Dr.Kovac

OLLIVIER, Ch. & PUREN, L. (2011) Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point. Ed. Maison des langues, Paris.

PERRENOUD, P. (1991) Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative, en Mesure et évaluation en éducation, vol. 13, n° 4, pp. 49-81.

PONZIO, A. (1974) Producción lingüística e ideología social: para una teoría marxista del lenguaje y de la comunicación, Madrid.

PUREN, Christian (2002) "Actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle" en Langues modernes, n° 3/2002 «L'interculturel». Paris, Francia.

REVUZ, C. (1998): A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. En: SIGNORINI, I., org.: Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo, Brasil.

ROBINSON, K (2010) Changing paradigms. RSA Animate. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=WbOtm0zkxLQ> el 23/02/2014.

ROGOVSKY, Corina (2013) ¿Cómo pensar la clase con tic en la escuela secundaria?: cómo pensarnos como docentes y cómo pensar el proceso de trabajo con los alumnos. Disponible

en <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/como-pensar-clase-tic-escuela-secundaria-como-pensarnos-como-docentes-co>

SAGOL, C. (2012), El aula aumentada, en Webinar 2012: Aprendizaje ubicuo y modelos 1 a 1, organizado por IPE-UNESCO y Flacso Argentina, 14 al 16 de marzo. Disponible en: <http://www.webinar.org.ar/conferencias/aprendizaje-ubicuo-modelos-1-1-experiencias-propuestas-del-portal-educar>

SCHÖN, Donald (1998) El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Ed. Paidós (temas de educación). Barcelona.

TÉBAR BELMONTE, L. (2004) el paradigma de la medición como respuesta a los desafíos del siglo xxi. Actas V Congreso Internacional: Educación Para el Talento. Mazatlán, Sinaloa, México. Publicado en Red Latinoamericana Talento. Disponible en http://www.redtalento.com/V_Congreso/Conferencias/Paradigma.html

TERIGI, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia en Santa Rosa- La Pampa

TERIGI, F. 2009 (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de políticas. Buenos Aires: OEA.

TOMLINSON, Carol Ann, (2001), El aula diversificada, Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes, Barcelona, Octaedro.

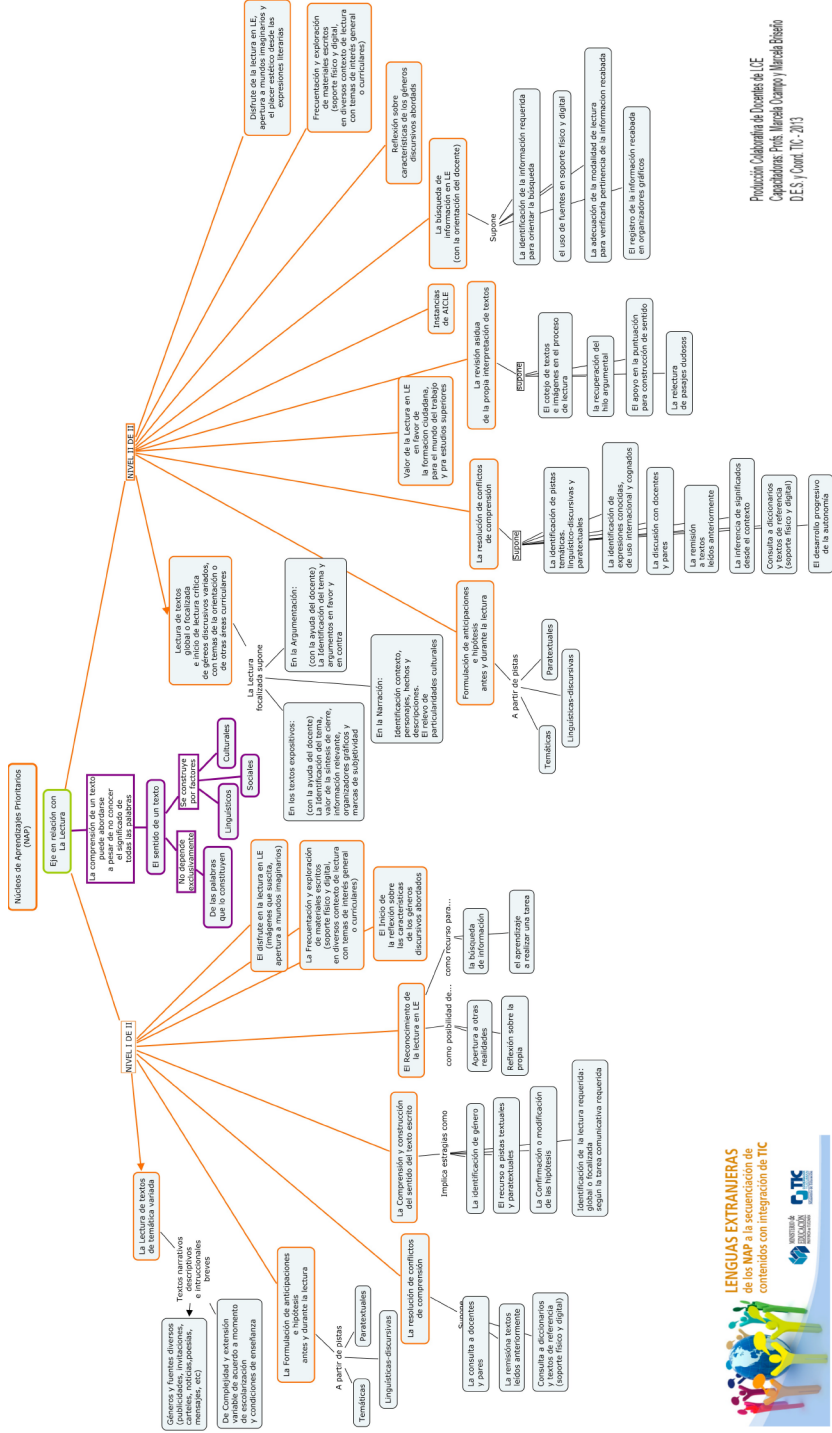
VARELA, L (editora) (2011) Para una política del lenguaje en Argentina, Editorial UNTREF, Buenos Aires, Argentina

VEZ, J.M. (2011) La investigación en Didáctica de las Lenguas en Educatio Siglo XXI. vol. 29 n° 1, pp.81 - 108.

VILLARRUEL FUENTES, M (2009). La práctica educativa del maestro mediador. SEP-DGEST. Instituto Tecnológico Úrsulo Galván, México - Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 50/3 – (OEI)

ANEXOS

LENGUAS Y CULTURAS
EXTRANJERAS
CICLO BÁSICO

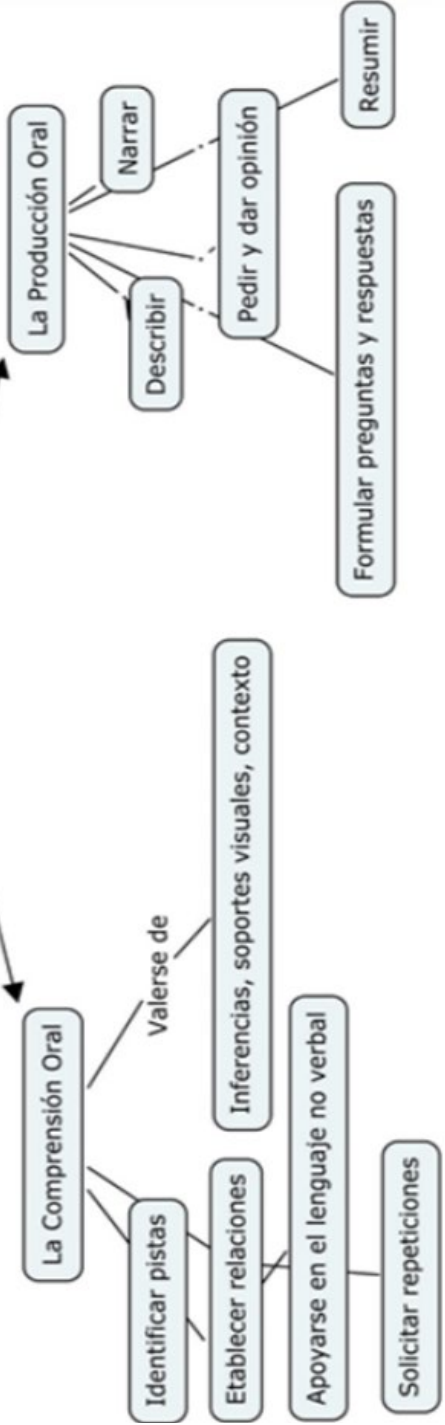


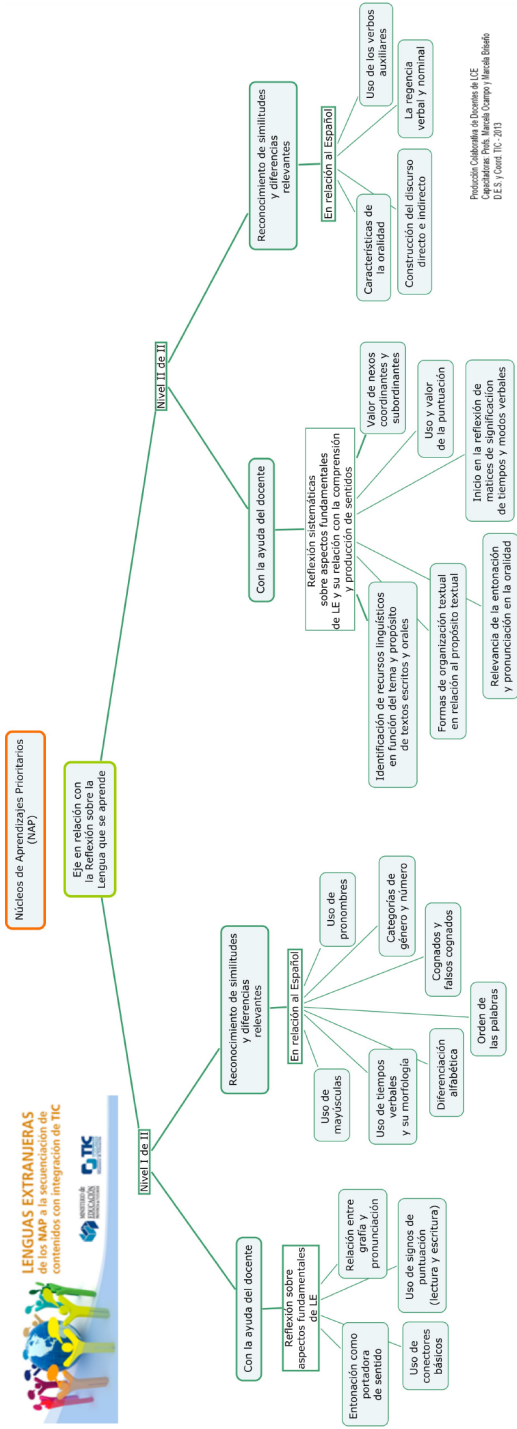
Producción Colaborativa de Docentes de LCE
Capacitadoras: Profs. Marcela Ocampo y Marcela Erisaño
D.E.S. y Coord. TIC - 2013



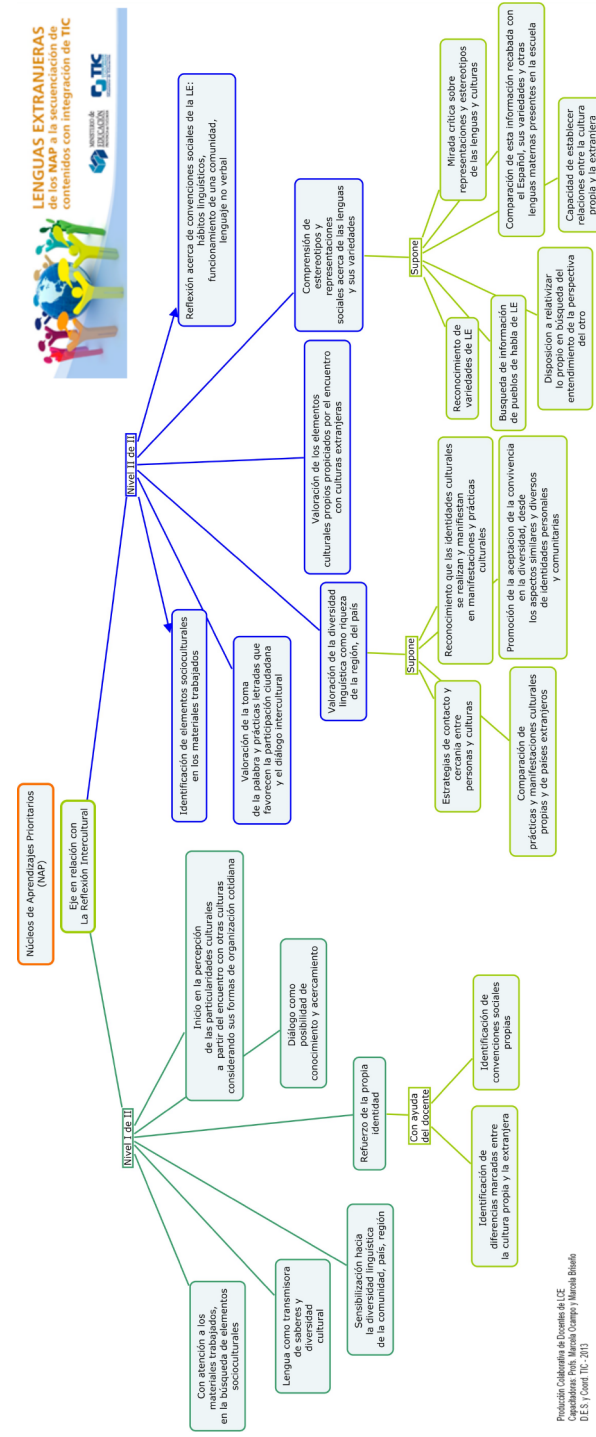
Ciclo Orientado de Secundaria

en relación con





Profesor: Colaboradora de Docentes de LCE
 Capulábarre Priol, Maribel Orsmpo / Maribel Blalado
 D.E.S. / Cont. TIC - 2013



Profesor: Colaboradora de Docentes de LCE
 Capulábarre Priol, Maribel Orsmpo / Maribel Blalado
 D.E.S. / Cont. TIC - 2013

ARTICULACIÓN

A modo de ejemplo, se plantea una propuesta que integra los distintos ámbitos de las interacciones y las manifestaciones interculturales con las prácticas sociales del lenguaje y con las TIC:

ÁMBITO DE INTERACCIÓN SOCIALES	PRIMEROS CONTACTOS Intercambiar información personal: nombre, edad, nacionalidad, datos de contacto (celular, teléfono, correo electrónico, domicilio, fecha de cumpleaños, etc.).
ÁMBITO DE INTERACCIONES SOCIALES EN AULA	Los saludos de acuerdo a los momentos del día Las fórmulas sociales de apertura y cierre de la comunicación en LCE Las marcas del registro formal o informal La construcción de enunciados afirmativos, negativos e interrogativos La entonación de enunciados afirmativos e interrogativos Las marcas del código escrito: uso de los signos de interrogación en LCE
ÁMBITO DE LAS MANIFESTACIONES INTERCULTURALES	PAUTAS CULTURALES: Modos de saludarse, proximidad entre los interlocutores, rituales juveniles de saludos en el contexto escolar, en la región, en el país y en los países en que se habla la LCE que se aprende
PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE	En relación con la comprensión oral y escrita: aproximación a la comprensión de que un texto oral o escrito puede abordarse aunque no se conozca el significado de todas las palabras que lo constituyen, ya que el sentido de un texto no depende exclusivamente de las palabras En relación con la Producción oral y escrita: Inicio al reconocimiento de algunas relaciones sonido/grafía Inicio al reconocimiento de la entonación en LCE

CONTINÚA EN PRÓXIMA PÁGINA>>

PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE	En relación con la reflexión sobre la lengua que se aprende: reconocimiento de algunas similitudes y diferencias en relación con la lengua de escolarización como, por ejemplo, diferenciación alfabética y en el orden de palabras. En relación con la reflexión intercultural: percepción de rasgos de la propia identidad cultural a partir del estudio de algunas formas de tratamiento y marcas de cortesía en la LCE
PROPUESTA DE INTERACCIONES AUTÉNTICAS	En el aula: Intercambiar información personal (dirección, teléfono, celular, correo electrónico), que implique por ejemplo: agendar en el celular, escribir los datos de la/ del compañera/o en una agenda, etc. Rellenar una ficha con los datos personales y de contacto de los padres para la/el docente de LCE. Participar en simulaciones y diálogos breves, en los que el estudiante deba presentarse. Por ejemplo, inscribirse en un club; registrarse en la biblioteca escolar En entornos virtuales: Inscribirse en el blog o foro de la clase de LCE Suscribirse a algún blog o revista digital recomendado por la/el docente de LCE
RECURSOS	Textos orales, escritos, audiovisuales y/o multimodales, en los que haya instancias de toma de contacto, saludos, uso de fórmulas de cortesía, tratamiento formal e informal. Asistentes digitales: diccionarios, traductores, correctores, etc. Motores de búsqueda: para seguir itinerarios previstos por la/el docente (por ejemplo, ver un video en línea, bajar un formulario para rellenar, escuchar una conversación en LCE, suscribirse a un sitio web educativo, etc.) Entornos virtuales: blogs, sitios educativos.

INTEGRACIÓN DE TIC EN CLASE LCE

Algunas pistas para aprovechar la integración de TIC en la disciplina:

Para desarrollar el contenido disciplinar: “**actividades cotidianas: rutinas, uso del tiempo libre, etc.**”, es viable la creación de una historieta digital. Entre las aplicaciones disponibles en línea, sobresale ComicLife por el uso intuitivo de las herramientas y por las variadas posibilidades de publicación. Una vez creada la historieta, puede ser impresa o guardada como imagen, para luego ser publicada en la red. Las historietas también pueden construirse a partir del programa Gimp, que no necesita conectividad y se encuentra instalado en las netbooks del programa Conectar Igualdad. En caso de contar con conectividad, puede plantearse la creación de un avatar que exprese hábitos y rutinas de la vida personal o escolar. Entre las aplicaciones digitales libres y gratuitas, se encuentra Voki. La construcción de un avatar constituye una herramienta lúdica, a partir de la cual es posible integrar prácticas de oralidad, lectura y escritura. Una vez creada, la animación puede incrustarse en blogs, plataformas educativas o redes sociales.

Para desarrollar el contenido disciplinar “interacción social: citas, reuniones, fiestas e invitaciones”, resulta muy motivador y creativo, guiar a las/los estudiantes en la construcción colectiva de tarjetas virtuales en la LCE que aprenden. En situaciones de interacción auténtica, las invitaciones a bailes estudiantiles o fiestas escolares, pueden enviarse por correo electrónico o publicarse en blogs institucionales. Entre las herramientas disponibles sin conectividad, una posibilidad es el uso de procesadores de texto, en los que se insertan fotos o imágenes, se diagrama, se formatea (elección de la tipografía, tamaño, colores, etc.) y se imprime. Otra posibilidad sin conectividad es crear diapositivas multimedia (pptx) en las que también puede añadirse audio y/o videos cortos.

APRENDIZAJE INTEGRADO DE LCE

Propuesta de Integración de LCE en otras Disciplinas

A modo de ejemplo, se plantea una propuesta que integra LCE con Ciencias Naturales y Construcción de Ciudadanía a partir del tema “**el cuidado del medio ambiente**”.

TEMAS	El cuidado del medio ambiente
CONTENIDOS TEMÁTICOS	<p>Biología, 1° año: “El ecosistema. Los procesos de contaminación y agotamiento de los recursos naturales. Causas y consecuencias ambientales. Su impacto en los seres vivos”.</p> <p>Construcción de Ciudadanía, 3° año: “Participación ciudadana. Formas de participación ciudadana. La escuela como espacio de participación democrática y ciudadana”.</p>
PRÁCTICAS SOCIALES DE LCE	<p>En relación con la recepción y comprensión de géneros discursivos de circulación social (orales, escritos, audiovisuales y/o multimodales):</p> <ul style="list-style-type: none"> Formulación de anticipaciones e hipótesis en relación con el sentido del texto, a partir de pistas temáticas y lingüístico-discursiva y/o paraverbales Extracción de información Comprensión global Selección de palabras clave Distinción de la información principal de la accesoria Verificación y control de la comprensión Resolución de dificultades de comprensión, con ayuda del docente y/o pares; la remisión a conocimientos previos; el uso de asistentes (físicos o digitales). Reflexión sobre el contenido del texto y valor de la información <p>En relación con la producción de textos orales, escritos, audiovisuales y/o multimodales:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de las características principales de los géneros trabajados Elaboración de un plan o esquema de trabajo Consideración del destinatario, el tema a abordar y el propósito de la producción Producción de borradores Selección y uso de recursos lingüístico-discursivos adecuados al propósito comunicativo; Revisión, con ayuda del/la docente y los pares Escritura de versiones mejoradas en base a devoluciones del/la docente o de pares. Socialización de las producciones

OBJETIVOS	<p>Que las/los estudiantes usen la LCE para:</p> <ul style="list-style-type: none"> Construir el sentido y el significado del texto Aprender/sistematizar contenidos de otras disciplinas Resolver problemas de comprensión y de comunicación Realizar tareas y proyectos en LCE Valorar la LCE como espacio privilegiado para el aprendizaje de saberes relacionados con otras áreas del currículum
RECURSOS	<p>Textos orales, escritos, audiovisuales y/o multimodales, de distintos géneros: informativos, de divulgación, afiches, folletos, propagandas, anuncios, etc.</p> <p>Asistentes digitales: diccionarios, traductores, correctores, etc.</p> <p>Motores de búsqueda: para buscar, explorar, seleccionar y ampliar la información propuesta en clase</p> <p>Aplicaciones y programas digitales: para producir materiales textuales, orales, audiovisuales</p> <p>Entornos virtuales: blogs, sitios educativos, para publicar las producciones de la clase, intercambiar comentarios y opiniones.</p>
ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	<p>1. Definición de contenidos</p> <p>Considerar contenidos desarrollados previamente en lengua de escolarización en otras disciplinas</p> <p>Recuperar conocimientos previos, escolares y extraescolares, sobre la temática</p> <p>Usar textos variados, de distintos formatos y géneros discursivos, breves y sencillos, pero no adaptados lingüísticamente al nivel de las/los estudiantes; es decir, de auténtica circulación social</p> <p>2. Estrategias</p> <p>Alternar el uso de la lengua de escolarización y la LCE, ya que lo fundamental es el tratamiento de la temática y no el aspecto formal de la LCE</p> <p>Favorecer la lectura de textos diversos, con diferentes propósitos enmarcados en situaciones comunicativas que les den sentido.</p> <p>Propiciar el reconocimiento de las características inherentes del texto.</p> <p>En la etapa de recepción, proveer de textos modélicos que sirvan de base en la etapa de producción</p> <p>Prever instancias de trabajo en individual, en pares y con el grupo clase.</p> <p>Acordar las etapas de trabajo, la distribución de roles y tareas y los plazos de entrega</p> <p>En las instancias de evaluación, promover la autoevaluación y la evaluación grupal, como así también instancias colectivas de reflexión sobre las distintas etapas de trabajo, la realización de tareas compartidas, los beneficios del trabajo colaborativo y la construcción conjunta de saber.</p>

NOTA DE LA COMISIÓN CURRICULAR

En tanto hipótesis de trabajo flexible, el Diseño Curricular de Lenguas y Culturas Extranjeras ha sido sometido a múltiples instancias de consulta: docentes, a especialistas y técnicos, a partir de cuyas críticas constructivas y opiniones fundamentadas se han realizado ajustes y reelaboraciones, siempre en coherencia con las normativas y lineamientos generales que lo encuadran.

En cuanto al recorte de contenidos, dada la diversidad de situaciones y contextos escolares de la jurisdicción, podrá parecer tanto ambicioso como restringido. En este sentido, se recalca el carácter flexible y adaptable del diseño, cuya aplicación amerita la adecuación responsable a las características de cada contexto educativo, siempre y cuando se respeten la perspectiva y los contenidos mínimos establecidos por los NAP.

Por último, se señala que los Diseños Curriculares de Ciclo Básico y Ciclo Orientado son complementarios. De allí que algunos conceptos sean retomados de forma idéntica y otros se encuentren ampliados o reforzados en uno u otro documento.

LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS CICLO ORIENTADO

1. FUNDAMENTACIÓN

La propuesta del **Ciclo Orientado (CO) para la Educación Secundaria** se encuentra atravesada por el desafío de ofrecer a todas/os las/os estudiantes la posibilidad de alcanzar una formación acorde con las finalidades del nivel y por la exigencia de completar, con equidad y calidad, la educación común y obligatoria (Res. 161/11 CFE).

Por ello, si bien en este ciclo se diversifican las orientaciones, también se da continuidad a los aprendizajes considerados básicos, fundamentales y comunes a todas las propuestas. Esto implica un campo de **Formación General**, que constituye el núcleo común de la Secundaria: se inicia en el Ciclo Básico, se extiende hasta el fin de la obligatoriedad y se incluye en todas y cada una de las orientaciones.

El área de Lenguas y Culturas Extranjeras (LCE) integra el campo de la Formación General, por tanto, es un espacio **común a todas las orientaciones**. De este modo se materializa la Ley de Educación Nacional (LEN), que sostiene la necesidad de “comprender y expresarse en (al menos) una lengua extranjera” (art.30, d), tanto porque constituye una instancia privilegiada para la formación de ciudadanas/os, “en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta y respetuosa de la diversidad” (art. 92, a), como por el incremento de las relaciones internacionales, el desarrollo del sector terciario (servicios y turismo), la movilidad cada vez más frecuente entre poblaciones migrantes y el mayor acceso a los entornos virtuales.

En consonancia con las premisas del ciclo y respondiendo a las disposiciones e intereses planteados en la ley, en Tucumán, el área de **Lenguas y Culturas Extranjeras atraviesa los seis años de Educación Secundaria Obligatoria** y dispone de 4 hs.cátedra semanales en el Ciclo Básico y 3 hs.cátedra semanales en Ciclo Orientado; a excepción del Bachiller con orientación en Lenguas, que mantiene las 4 hs.cátedra en ambos ciclos.

Es preciso insistir en el hecho de que **la formación general requiere de un trabajo de enseñanza integrador, que recupere los conocimientos escolares desarrollados en los ciclos anteriores**, que apele a sus diversas posibilidades de expresión y que promueva el desarrollo de todos los aspectos de los sujetos, entre sujetos y en situación para, a partir de allí, abordar temas y problemas relativos al campo de conocimientos específicos de la orientación. En consecuencia, si bien LCE mantiene un núcleo común, para que los estudiantes profundicen y amplíen los aprendizajes previos y para favorecer la movilidad de un bachillerato a otro, cuando aún es

factible que se produzcan cambios (4° año); progresivamente (5° año y 6° año), va conjugando los propósitos y finalidades del área con los de la orientación, de modo que el estudiante advierta una paulatina integración de los saberes lingüísticos y culturales en LCE con los de la orientación.

En un sentido amplio, el **Diseño Curricular (DC) de LCE para el Ciclo Orientado** toma en consideración los saberes durables desarrollados mediante las prácticas sociales del lenguaje, el enriquecimiento lingüístico y la reflexión (inter)cultural. En un sentido más próximo a la articulación y progresión de la disciplina, da continuidad y sostiene el marco epistemológico presentado en el ciclo anterior. En efecto, los Diseños Curriculares de **Ciclo Básico y Ciclo Orientado son complementarios**. Por consiguiente, asumen el lenguaje en su función básica de interacción social; centran su atención en el sujeto que usa la lengua; sustentan la percepción cultural del valor de saber otras lenguas; afianzan la conexión entre la diversidad lingüística y el valor de la interculturalidad, ya que en sociedades integradas de diversos modos y, por ello complejas, la acción intercultural expresa una cultura viva y compartida que favorece la cohesión social (Vez, 2011).

Desde este marco, sostienen la denominación Lenguas y Culturas Extranjeras para el área, lo que implica comprender que lengua y cultura establecen una relación dinámica e indisoluble, pues pertenecer a una cultura significa disponer de un conjunto de recursos para la comunicación y tener acceso a esos recursos significa acceder a un sistema lingüístico (Duranti, 2004). Por ello, en el proceso de aprendizaje de una lengua no basta con adquirir el sistema de la lengua, pues el verdadero significado de muchos actos de habla no reside en las palabras pronunciadas o escritas, sino que se inscriben en un complejo e intrincado mundo de conocimientos culturales (Vez, 2011).

El DC de Ciclo Orientado amplía y profundiza los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), que en tanto acuerdo curricular de alcance nacional, explicitan la importancia del aprendizaje de LCE en el desarrollo cognitivo y en los procesos de construcción de una identidad lingüística y sociocultural respetuosa de la diversidad. A la vez que establecen un piso común de saberes compartidos de y sobre las lenguas y el lenguaje, que las/os estudiantes deben adquirir en contexto escolar. Y proponen abordarlos desde una perspectiva plurilingüe e intercultural.

Plurilingüe, porque busca sensibilizar acerca de la pluralidad constitutiva de las lenguas y culturas para que se reconozca el papel del castellano, en tanto lengua de escolarización, y se valore el lugar de las otras lenguas y culturas maternas diferentes que circulan en Argentina (NAP); porque asume que las lenguas no se guardan en compartimentos mentales separados, sino, por el contrario, se complementan y solapan de múltiples maneras para desarrollar una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y todas las experiencias lingüísticas.

Intercultural, porque torna visibles las relaciones e invita a que las/os estudiantes reconozcan la coexistencia de diversas lenguas culturas y sus variedades en nuestro país, en la región y en

el mundo. En otros términos, privilegia la formación de ciudadanos/as respetuosos/as de las diferencias lingüísticas y culturales, favoreciendo actitudes que promueven nuevas formas de ser y estar en el mundo y de situarse frente a la diversidad sociocultural. Por tanto, combina el aprendizaje de lenguas con la capacidad de reflexión y disposición crítica necesaria para convivir en sociedades de gran diversidad cultural. Asimismo, propicia la participación activa en procesos democráticos y contribuye a la educación para la ciudadanía y la paz (NAP). En efecto, la competencia intercultural ayuda al desarrollo de la competencia comunicativa, por cuanto muchos malentendidos dentro de una comunicación surgen cuando los sujetos no pueden interpretar y responder apropiadamente a demandas sociolingüísticas debido a actitudes y estereotipos negativos acerca de la cultura extranjera (Segalowits, 1976 citado en Porto, 2003).

Desde estos postulados, el Diseño Curricular añade la necesidad de que las/os estudiantes participen en prácticas genuinas de interacción social, en las que recepcen, comprendan y negocien significados (siempre relativos) de mensajes diversos, con fines informativos, lúdicos y estéticos. Ya que el proceso de enseñanza de LCE se centra en el uso del lenguaje y es sensible al conjunto de factores socioculturales que inciden en el aprendizaje.

En conclusión, en el marco de políticas educativas de equidad y calidad, la enseñanza obligatoria de al menos una LCE encuentra su sentido en la democratización del saber lingüístico y, su valor, en la formación para el ejercicio de una ciudadanía participativa, la superación de estereotipos discriminatorios y el desarrollo de la capacidad comunicativa intercultural. Estos principios dialogan con el marco epistemológico del Diseño Curricular de Ciclo Básico y se extienden de manera sostenida y coherente en el Diseño Curricular del Ciclo Orientado que contiene, en un único documento, los lineamientos, contenidos y orientaciones metodológicas y de evaluación para todas Lenguas y Culturas Extranjeras que se dictan en este ciclo de la Secundaria Obligatoria.

2. FINALIDADES FORMATIVAS

Si el Ciclo Orientado tiene como propósitos formativos comunes que las/los estudiantes ejerzan una ciudadanía democrática enmarcada en el reconocimiento y el respeto a los derechos humanos y en la reflexión crítica sobre las dimensiones histórica, política, ética, cultural, económica y jurídica de la sociedad; asuman una actitud crítica y propositiva acerca de los temas y problemas de interés colectivo propios de la sociedad global y de sus manifestaciones en América Latina y particularmente en nuestro país; utilicen de manera reflexiva el lenguaje oral y escrito en la producción e interpretación de textos complejos para expresar, compartir y debatir ideas, emociones y saberes, poniendo en juego conocimientos de orden retórico, lingüístico, ideológico y cultural; analicen críticamente y produzcan manifestaciones artísticas y estéticas, como interpretación de las expresiones de las diferentes culturas y subjetividades; utilicen las tecnologías de la información y la comunicación de modo seguro, estratégico, crítico, ético y creativo para buscar, organizar, conservar, recuperar, expresar, producir, comunicar y compartir ideas, conocimientos e información; convivan en un marco de diversidad cultural y equidad entre géneros, asumiendo una actitud de respeto; participen de modo colaborativo y cooperativo en la construcción de proyectos colectivos relevantes para la satisfacción de las necesidades sociales y la realización personal, en comunidad; en consonancia con estos propósitos formativos, durante el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Obligatoria, las LCE brindarán situaciones de enseñanza que promuevan en las/los estudiantes:

- La comprensión, la expresión y la interacción contextualizada y significativa en la(s) lengua(s) extranjera(s) que aprenden.
- La comprensión y producción colectiva e individual de textos diversos (escritos y orales) que propicien la reflexión y el intercambio de ideas.
- El desarrollo de estrategias diversas para comprender y producir textos orales y escritos en la(s) lengua(s) que aprenden.
- La reflexión acerca del lenguaje, su funcionamiento y uso en relación con la especificidad de cada lengua y en particular con el español, la lengua de escolarización.
- La reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje vinculados con la comprensión, interpretación y producción de textos orales y escritos.

- La confianza en las posibilidades de aprender una lengua extranjera de acuerdo con sus propios ritmos y estilos de aprendizaje y el reconocimiento del error como constitutivo del proceso de aprendizaje.
- La construcción progresiva de autonomía en el uso de la(s) lengua(s) que aprenden, en prácticas de oralidad, lectura y escritura, en el marco de experiencias socioculturales.
- La valoración crítica de los recursos tecnológicos a disposición de los/las estudiantes para el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- El reconocimiento de las oportunidades dentro y fuera del ámbito educativo para usar la(s) lengua(s) extranjera(s) que aprenden.
- El disfrute del proceso de aprendizaje de la(s) lengua(s) extranjera(s), de las posibilidades de comunicación significativa y de la oportunidad de apertura a otros mundos.
- La capacidad de identificar aspectos socioculturales en los textos orales y escritos en lengua extranjera y de reflexionar sobre el papel que cumplen en la producción o interpretación de sentidos.
- El respeto por las lenguas y sus variedades, comprendiendo que las personas utilizan diversas formas para comunicarse de acuerdo con sus diferentes contextos y grupos de pertenencia.
- El reconocimiento de que la oralidad, la lectura y la escritura en LE propician aprendizajes, una inserción social más amplia y la expansión del universo cultural.
- La disposición a trabajar en forma cooperativa y colaborativa (dentro y fuera del ámbito escolar), a presentar ideas y propuestas, a escuchar y a tomar decisiones compartidas sobre la base de los conocimientos disponibles y de las experiencias realizadas, valorando el diálogo participativo.
- La revalorización de las lenguas y culturas propias, a partir del acercamiento a otras lenguas y culturas.
- La valoración de que el aprendizaje de lenguas extranjeras, en el marco de una perspectiva plurilingüe e intercultural, es una experiencia de valor formativo que trasciende la etapa y el ámbito escolar.

3. ORGANIZACIÓN DEL ÁREA DE LCE

a. Recorridos y Niveles esperables

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios presentan diversos recorridos, que dan cuenta de los distintos niveles de complejidad asociados a los ciclos de la escolaridad. En Tucumán, las variaciones en el Ciclo Orientado están determinadas por las propuestas institucionales:

a. Durante el Ciclo Orientado, se implementa una segunda LCE (Francés, Inglés o Portugués), diferente de la adquirida en el Ciclo Básico. Por tanto, en 4° año, se parte de un Nivel I, en relación con los NAP.

Este será el caso de la propuesta de Lengua y Cultura Portuguesa, a implementarse paulatinamente en la Jurisdicción, en cumplimiento de la Ley N° 25.181, art. 1°: “todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional, en sus distintas modalidades, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera. Pese a la obligatoriedad de la propuesta, según el art. 3° de la misma ley, “el cursado de portugués será de carácter optativo para los estudiantes”. La propuesta se definirá jurisdiccionalmente, en atención a la disponibilidad de carga horaria de la institución, a través de programas formativos complementarios o mediante convenio con otras instituciones del medio (universidades, IES, centros de lenguas). El Nivel propuesto a desarrollar responderá a las circunstancias mencionadas.

En cambio, en el Bachiller con orientación en Lenguas, la enseñanza de Lengua y Cultura Portuguesa, como segunda LCE, representa un espacio anual de carácter obligatorio, definido en la estructura curricular. Se desarrolla los tres años del CO, con una carga horaria de 3 hs. cátedra semanales y abarca, al menos, un Nivel I (NAP).

b. Durante el Ciclo Orientado, se da continuidad a la LCE iniciada en el Ciclo Básico o antes, en el caso de Inglés. Por tanto, en 4° año, se inicia un Nivel II, que hacia el final de la Secundaria, podría alcanzar un Nivel III.

Este será el caso del Bachiller con orientación en Lenguas, cuya carga horaria es superior a las demás orientaciones, ya que la LCE 1 (Francés o Inglés) dispone de 4 hs. cátedra semanales. De idéntico modo sucederá en instituciones, de gestión pública y/o privada, que dado el carácter

de sus proyectos cuentan con mayor carga horaria y, por ello, con intensificación en LCE.

En resumen, los desarrollos posibles para el Ciclo Orientado pueden ser variados:

	Ciclo básico	Ciclo orientado
Recorrido de 3 ciclos	NIVEL II	NIVEL I
Recorrido de 2 ciclos	NIVEL I	NIVEL II
Recorrido de 1 ciclo		NIVEL III

b. Propuesta de varianza

Talleres en LCE: la propuesta de un TALLER DE LCE implica una intencionalidad pedagógica diferente de la disciplinar y supone la decisión institucional de determinar la carga horaria, la cantidad de talleres, los niveles, la LCE a desarrollar y el objetivo. Esta varianza en la forma (Res.93/09 CFE) conlleva además una necesaria selección y reorganización de los contenidos, siempre en el marco de los acuerdos nacionales y jurisdiccionales que rigen este Diseño Curricular. Bien fundamentados y contextualizados, los talleres representan una propuesta interesante para el desarrollo de LCE y/o para el trabajo inter/intra disciplinario, en el marco de la orientación y el ciclo.

4. CONTENIDOS

a. Propuesta para el CICLO

En concomitancia con la noción de Nivel de los NAP, la propuesta de **Formación General de LCE, común a todos los bachilleratos**, está concebida para el Ciclo, ya que a) contribuye a desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje más integrados y de calidad, b) promueve la mirada holística del saber, superando la fragmentación producida por listados de actos de habla o sucesiones de contenidos aislados; c) contribuye a que cada equipo institucional pueda seleccionar y organizar los contenidos articuladamente, a la vez que pautar la progresión, la recurrencia y la profundidad convenientes para cada contexto escolar; d) evita la repetición y favorece la continuidad de los procesos educativos, la transversalidad de los ejes temáticos y la extensión de tiempos y formas de abordarlos para atender a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje del estudiantado; e) permite implementar nuevas formas de trabajo, intercambiar conocimientos, afianzar roles, utilizar y adecuar recursos, buscar otras formas de evaluación, entre otros aspectos indispensables de una nueva escuela secundaria. En otros términos, permite contemplar variaciones, en el marco de la propuesta disciplinar (Res.93/09 CFE).

b. Organización en ámbitos

Como en el Ciclo Básico, la definición de los contenidos busca conjugar las nuevas perspectivas con las prácticas áulicas reales que se llevan a cabo en la Jurisdicción. Se acepta, entonces, que los **contenidos temáticos** propuestos son los que **tradicionalmente se abordan en clases de LCE** que, al igual que en el C.B., son integrados en ámbitos de interacción, se entraman de diversos modos con **contenidos transversales**, tales como: construcción de la identidad, convivencia, respeto por la diversidad, formación ciudadana, educación y memoria, democratización de los bienes culturales, etc. Y en conjunto **son atravesados por las prácticas sociales del lenguaje**, ejes centrales de los NAP (oralidad, lectura, escritura, reflexión sobre la lengua que se aprende y reflexión intercultural). **Todo ello mediado por la práctica sostenida con TIC y en entornos virtuales.**

c. Articulación

Como se señaló en el DC del Ciclo Básico, tanto los ámbitos como las prácticas del lenguaje dialogan entre sí, ya que ni unos ni otros pueden ser taxativamente delimitados y, a la vez, se

ponen en contacto con temáticas transversales (identidad, diversidad, convivencia escolar, participación ciudadana, bienes culturales, etc.) que los enriquecen, profundizan y complejizan. Por lo tanto, la articulación puede establecerse de muy diversos modos y corresponde a la/al docente proponer las articulaciones que considere pertinente para el nivel de lengua de las/los estudiantes, las necesidades o intereses del grupo y/o las posibilidades o requerimientos contextuales.

d. Progresión

En lo que atañe al desarrollo de los contenidos, al igual que en el Ciclo Básico, se promueve una progresión espiralada; es decir, un recorrido que vuelve sobre sí mismo, pero de manera diferente. En efecto, cada vez que se retoma un contenido, se redefinen ciertos aspectos, se ofrecen versiones conceptuales más complejas o abstractas o se presentan las mismas situaciones desde otros lenguajes o sistemas de representaciones. Es evidente que esta recursividad favorece la adquisición de la LCE, ya que se aumenta la profundidad y las posibilidades de reemplazo en nuevas estructuras conceptuales.

e. Flexibilidad

Es evidente que la flexibilidad en cuanto a niveles, recorridos (NAP) y contenidos (DCJ) se manifiesta en la posibilidad de diversificar la propuesta a través de adaptaciones y adecuaciones curriculares para sostener y acompañar las diferentes trayectorias escolares; sean estas continuas y completas o signadas por la discontinuidad (Terigi, 2009). Asimismo es imprescindible que el docente ponga en marcha procedimientos de andamiaje estratégicos; prepare repertorios de actividades variadas y prevea instancias de trabajo entre pares, en grupo y en forma individual, para afianzar las adquisiciones y favorecer el progreso de todas/os las/os estudiantes.

Por último, es preciso señalar que siguiendo la lógica de los acuerdos federales (NAP), jurisdiccionales (DC Ciclo Básico LCE) y **los aportes y recomendaciones recogidos en las distintas instancias de consulta con docentes, especialistas y equipos técnicos**, se plantea un **recorte de contenidos** aplicables a **todas las LCE del Ciclo Orientado**, sin la pretensión de ser **exhaustivo, exclusivo ni excluyente.**

Se da inicio a la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua extranjera en el ciclo orientado

4° / 5° / 6° AÑO

Saberes en relación con las prácticas del lenguaje

PRIMEROS CONTACTOS

Tomar contacto: saludar, despedirse, usar fórmulas de cortesía (por favor, gracias, etc.) y de tratamiento formal/informal (tu/Ud., etc.) de acuerdo a la edad y a la relación.

Intercambiar información personal: nombre, edad, nacionalidad, datos de contacto (celular, teléfono, correo electrónico, domicilio, fecha de cumpleaños, etc.).

VIDA PERSONAL Y FAMILIAR

Hablar de sí mismo: estilos personales e identidades. Gustos y preferencias (por ejemplo, de colores, vestimenta, deportes, música, actividades recreativas y culturales, etc.). Pedir a otros que se presenten.

Relaciones próximas: La familia y las nuevas familias. Familias de otras culturas. Relaciones de parentesco. Presentación/caracterización de los miembros de la familia y amistades: rasgos físicos y de personalidad; ocupación, oficio o profesión, etc. Estilos, gustos y preferencias.

ACTIVIDADES COTIDIANAS

Situarse en el tiempo (días de la semana, meses; estaciones; etc.). Rutinas familiares (hábitos y horarios de comida). Rutinas escolares (horarios y tareas). Uso del tiempo libre (deportes, paseos, hobbies). Mascotas. Expresiones para referirse a derechos y responsabilidades familiares y escolares.

ENTORNO PRÓXIMO

Situarse en el espacio: la vivienda, el barrio y la ciudad. Espacios verdes (parques, plazas) y comerciales (tiendas, cines, clubes, bares, lugares de esparcimiento). Cuidado del entorno.

Orientarse en el espacio: situación espacial, localización y puntos de referencia. Itinerarios. Indicaciones y órdenes.

INTERACCION SOCIAL

Citas, reuniones, fiestas e Invitaciones. Propuestas de salidas. Aceptación y rechazo a la invitación.

Información sobre día, horario y lugar de la cita o invitación.

Apreciaciones positivas y negativas. Consejos y sugerencias de salidas.

En relación con la comprensión oral de diferentes géneros discursivos, de diversas fuentes y en distintos soportes, en extensión y complejidad apropiadas al nivel:

Reconocimiento de que un texto oral puede abordarse aunque no se conozca el significado de todas las palabras que lo constituyen, y de que el sentido de un texto no depende exclusivamente de las palabras que lo conforman.

Formulación de anticipaciones e hipótesis sobre el sentido de los textos a partir de palabras o expresiones relacionadas con el tema, del tono de voz de quien habla, de otras pistas temáticas, lingüístico-discursivas, paraverbales, no verbales y multimodales.

Apreciación del ritmo y la musicalidad de la LCE

Inicio en la reflexión sobre algunas características de la oralidad.

En relación con la lectura de diferentes géneros discursivos, de diversas fuentes y en distintos soportes, en extensión y complejidad apropiadas al nivel:

Reconocimiento de que un texto escrito puede abordarse aunque no se conozca el significado de todas las palabras que lo constituyen, y de que el sentido de un texto no depende exclusivamente de las palabras que lo conforman.

Formulación de anticipaciones e hipótesis en relación con el sentido del texto y el paratexto, antes y durante el proceso de lectura, a partir de ilustraciones, títulos y otras pistas temáticas y lingüístico-discursivas.

Aproximación a la lectura como posibilidad de disfrutar, emocionarse, conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio, y como recurso para buscar información o realizar una tarea.

Inicio en la reflexión sobre algunas características de los géneros discursivos trabajados.

ÁMBITO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES

TEMÁTICAS TRANSVERSALES: Construcción de la identidad. Respeto y Derecho a la diferencia. Diversidad como valor social. Convivencia. Construcción Ciudadana

Se da inicio a la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua extranjera en el ciclo orientado

4° / 5° / 6° AÑO

Saberes en relación con las prácticas del lenguaje

Interacciones en el aula: saludos, agradecimientos y disculpas; consignas simples e instrucciones seriadas; pedidos de ayuda, reparación, repetición o aclaración; presentaciones, diálogos breves e interacciones espontáneas.

Reflexión asidua sobre la LCE que se aprende en sus componentes sociolingüístico (adecuación al contexto: fórmulas sociales de apertura y cierre de la comunicación; toma de la palabra, respeto de turnos en la conversación; marcas del registro formal o informal; convenciones del código escrito; aspectos paralingüísticos); lingüístico (sistema, norma y uso de la LCE que se aprende: a) contenidos fonológicos: percepción y pronunciación de marcas sonoras; correspondencia grafía/sonidos, entonación, ritmo, encadenamiento y acentuación; b) contenidos léxicos apropiados a las temáticas y al nivel: entre otros: alfabeto, números, nacionalidad, días de la semana, estaciones del año, momentos del día; estados de ánimo, familia, profesiones, comidas y bebidas, ropa, colores; vivienda, etc.; c) contenidos morfológicos: formas de sustantivos y determinantes; adjetivos de nacionalidad y calificativos; afirmación/negación; formas de interrogación/exclamación; artículos, posesivos y demostrativos, localizadores temporales y espaciales; verbos en modo indicativo y los elementos que correspondieren según la LCE que se aprenda; d) contenidos sintácticos: relaciones de orden y concordancia en la construcción de enunciados; e) contenidos semánticos: nexos coordinantes y conectores textuales) y pragmático (discursivos y estratégicos: habilidad para expresar y/o reformular ideas, aclarar, negociar, etc.)

Géneros discursivos: Recepción escrita, oral o multimodal de cuentos, relatos de la vida cotidiana, rimas, canciones, poesías, adivinanzas, trabalenguas. Producción escrita, oral y/o multimodal de invitaciones, carteles, relatos breves; afiches, epígrafes, descripciones, invitaciones, notas y listas, mensajes (correos electrónicos, mensajes de texto, en redes sociales, chat, video chat, etc), historietas, recetas y reportajes.

En relación con la producción escrita, gradual y progresiva de textos breves, en soporte físico o digital, a partir de un disparador y con diferentes propósitos comunicativos:

Reconocimiento de las características principales de los textos modélicos
Consideración del destinatario, el tema a abordar y el propósito con que se escribe (contexto de enunciación)

Inicio a la discusión acerca del punto de vista (posición que asume el enunciatador en el texto)

Planificación de la escritura; relectura de borradores; resolución de dudas ortográficas y/o de puntuación; uso de recursos lingüístico-discursivos adecuados al propósito comunicativo; escritura de versiones mejoradas
Socialización de los textos escritos mediante diversos soportes y en diferentes espacios de la escuela y en entornos virtuales.

En relación con la producción oral,

Participación asidua en intercambios propios del contexto escolar (saludar, pedir permiso, manifestar estados de ánimo, entre otros).

Producción de textos orales (interacciones espontáneas, diálogos breves), acordes al momento de escolaridad y a las condiciones de enseñanza, apoyándose en lenguaje no verbal.

Reproducción de rimas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, poesías, entre otros.

Participación en dramatizaciones, simulaciones, juegos y otras instancias lúdicas que impliquen interacción oral.

ÁMBITO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES EN EL AULA

Reflexión Metalingüística y Meta cognitiva
Uso de la lengua para aprender a aprender y para interactuar en LCE

CONTENIDOS PARA LAS LENGUAS y CULTURAS EXTRANJERAS - Nivel I

Se da inicio a la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua extranjera en el ciclo orientado

ÁMBITO DE LAS MANIFESTACIONES INTERCULTURALES

Democratización y acceso a los bienes culturales

4° / 5° / 6° AÑO

Diversidad lingüística y cultural en la región y en el país.

Diversidad lingüística y cultural en las comunidades de la lengua que se aprende: anglófonas, francófonas, lusófonas; entre otras.

Pautas culturales: hábitos y costumbres de las culturas en contacto en la clase.

Celebraciones cívicas, religiosas, autóctonas; comidas típicas, danzas y bailes típicos y otras manifestaciones estéticas en diversos lenguajes y formatos, etc.

Música. Festivales de cine, de bandas, grafiti, murales, cultura audiovisual y digital como parte constituyente de las culturas juveniles.

Literatura: cuentos, fábulas y leyendas; narraciones y relatos breves; historietas; rimas y poemas; entre otras manifestaciones literarias.

Museos y teatros virtuales; centros históricos y turístico

Saberes en relación con las prácticas del lenguaje

En relación con la reflexión sobre la lengua que se aprende:

Reflexión, con la ayuda del/la docente, sobre algunos aspectos fundamentales del funcionamiento de la lengua extranjera que se aprende, por ejemplo: la entonación como portadora de sentidos; la relación entre grafía y pronunciación; el uso de signos de puntuación en la lectura y escritura de los textos trabajados; el uso de conectores básicos en los diferentes textos trabajados. Reconocimiento de algunas similitudes y diferencias relevantes en relación a la lengua de escolarización; por ejemplo, diferenciación alfabética, orden de palabras, uso de tiempos verbales y su morfología, uso de pronombres, categorías de género y número, uso de mayúsculas, cognados y falsos cognados.

En relación con la reflexión intercultural: Sensibilización hacia la diversidad lingüística que circula en su comunidad, región y en el país.

Consideración de la lengua oral y escrita como espacio privilegiado para el aprendizaje de saberes relacionados con otras áreas del currículum y la ampliación del universo cultural.

Inicio en la percepción de particularidades culturales a partir del encuentro con otra(s) cultura(s)

Percepción de rasgos de la propia identidad cultural a partir del estudio de la lengua extranjera

Inicio en la identificación, en los materiales trabajados y con la ayuda del/la docente, de algunos elementos socio-culturales relevantes de la lengua que se aprende.

Sensibilización ante diferentes formas de prejuicio en las relaciones interculturales para poder avanzar en su superación.

Valoración de la práctica del diálogo para construir el conocimiento a través de la diversidad

CONTENIDOS PARA LAS LENGUAS y CULTURAS EXTRANJERAS - Nivel II

Se continúa el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LCE iniciado en el ciclo básico

4° / 5° / 6° AÑO

Se retoman y profundizan los contenidos desarrollados en el Ciclo Básico, para profundizarlos, ampliarlos y complejizarlos y se incorporan temáticas relacionadas con la Formación Ciudadana, la continuidad de los estudios superiores y el mundo del trabajo:

RELACIONES Y CONTACTOS

Toma de contacto y presentaciones en diversos ámbitos sociales.

Vida personal y familiar: relaciones, caracterizaciones, rasgos físicos y de personalidad. Estilos de vida, actividades cotidianas. Tiempo libre y entretenimientos.

HISTORIAS DE VIDA Y EVOCACIONES

Relatos de infancia, biografías e historias de vida
Evocación de cambios y transformaciones en la vida personal (familia, relaciones amorosas y amistades)
Evocación de cambios y transformaciones en la vida social (artefactos, objetos y/o tecnología; estilos de vida; usos y costumbres, prácticas deportivas y hábitos alimentarios; entre otras propuestas posibles)

PROYECCIONES

La vida personal y familiar en el futuro
La participación ciudadana: en la escuela, en el barrio, en la sociedad. Votar a los 16
El mundo de los estudios superiores: indagaciones y proyectos de estudio
El mundo del trabajo: oficios, profesiones, intereses y perspectivas

Saberes en relación con las prácticas del lenguaje

En relación con la comprensión oral de variados géneros discursivos, provenientes de diferentes fuentes, que aborden temáticas de interés general, escolar y extracurricular:

Comprensión y construcción de sentidos del texto oral
Inicio a la escucha crítica
Apreciación del ritmo y el disfrute de la musicalidad de la LCE.
Reconocimiento del valor social y cultural de la escucha respetuosa.

En relación con la lectura de variados géneros discursivos, provenientes de diferentes fuentes y en distintos soportes, que aborden temáticas de interés general, escolar y extracurricular:

Inicio en la lectura crítica
Resolución de dificultades de comprensión durante la lectura
Revisión de la propia interpretación a partir la relectura de pasajes que generan dudas; ilustraciones, recuperación del hilo argumental, caracterización de los personajes y de los escenarios; identificación de la información requerida.
Adecuación de la modalidad de lectura a los diferentes propósitos y características del texto (lectura expresiva, global o detallada)
Reconocimiento y la valoración de la lectura en LCE para la formación ciudadana, los estudios superiores y el mundo del trabajo.
Disfrute de la lectura en LCE como apertura a mundos imaginarios y el placer estético.
Reflexión sobre algunas características de los géneros discursivos abordados.

ÁMBITO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES

TEMÁTICAS TRANSVERSALES: Construcción de la identidad. Respeto y Derecho a la diferencia. Diversidad como valor social. Convivencia. Construcción Ciudadana

CONTENIDOS PARA LAS LENGUAS y CULTURAS EXTRANJERAS - Nivel II

Se continúa el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LCE iniciado en el ciclo básico

4° / 5° / 6° AÑO

Saberes en relación con las prácticas del lenguaje

Se retoman y profundizan los contenidos desarrollados en el Ciclo Básico, para profundizarlos, ampliarlos y complejizarlos, y se añaden:

Interacciones en el aula: intercambios y comentarios sobre áreas de interés general, curriculares y no curriculares; pedidos de ayuda, repetición o aclaración; reformulación espontánea o con ayuda de la/del docente y pares. Lectura en pares, en grupo, en voz alta para la clase. Re narraciones con diversos propósitos: resumir, sintetizar, explicar, informar. Tomar notas/apuntes y registros mientras se lee/escucha/expone; hacer fichas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales. Diseñar presentaciones multimodales.

Reflexión asidua sobre la LCE que se aprende en sus **componentes sociolingüístico** (reglas de cortesía; normas que rigen las relaciones entre generaciones, géneros, clases y grupos sociales; lenguaje no verbal, sentido de los gestos y la mirada, el valor del silencio, distancia física entre los interlocutores, etc.); lingüístico (sistema, norma y uso de la LCE que se aprende: **a) contenidos fonológicos**: entonación y pronunciación como portadoras de sentido; interjecciones, repeticiones, muletillas, hesitaciones y otras expresiones convencionales de la conversación; **b) contenidos léxicos apropiados** a las temáticas de interés general, curriculares y extracurriculares que se trabajen en clase: entre otros: articuladores cronológicos; expresiones impersonales y para comunicar sentimientos y emociones; necesidad/deber/obligación; recomendaciones y sugerencias; punto de vista y toma de posición; expresiones de causa y consecuencia; **c) contenidos morfológicos**: formas del discurso directo e indirecto, verbos auxiliares, regencia verbal y nominal; verbos en presente, pasado y futuro; condicional de cortesía, modos y tiempos verbales pertinentes en la LCE que se aprende; **d) contenidos sintácticos**: relaciones de orden y concordancia en la construcción de enunciados; **e) contenidos semánticos**: relaciones lógicas entre lexemas; a nivel textual: nexos coordinantes, subordinantes y marcadores discursivos; marcas de subjetividad) y pragmático (discursivos y estratégicos: habilidad para expresar y/o reformular ideas, aclarar, negociar sentidos en la LCE, etc.)

En relación con la producción escrita de textos ficcionales y no ficcionales de variada complejidad, en soporte físico o digital, relacionados con los textos modelados y las temáticas tratadas en clase:

Discusión acerca del destinatario, el tema a abordar y el propósito con que se escribe;

Caracterización temporo-espacial de los hechos; presentación y relaciones de y entre personas/personajes; orden y relación de las acciones (en textos narrativos); presentación del tema, desarrollo, cierre (en textos expositivos); expresión del punto de vista (en textos de opinión).

Elaboración de un plan de escritura: organización del texto; borradores, etapas de revisión y reformulación; versiones mejoradas a partir de devoluciones de la/del docente y/o pares y socialización de la producción.

Uso de recursos lingüístico-discursivos adecuados al propósito comunicativo; conectores y signos de puntuación.

Resolución de dudas ortográficas, léxicas y/o gramaticales apelando a instrumentos lingüísticos y fuentes de consulta en soporte físico o digital; Escritura de fichas, mapas conceptuales, presentaciones multimediales para organizar la información.

Escritura de textos relacionados con el mundo del trabajo como, por ejemplo, el currículum vitae y la carta de presentación

En relación con la producción oral, Participación asidua en interacciones comunicativas sobre temas personales, de estudio, de interés general y de otras áreas curriculares del ciclo orientado y sobre lecturas compartidas de diversas fuentes
Uso de recursos verbales, paraver-

Géneros discursivos: instructivo, descriptivo, narrativo, expositivo e inicio al argumentativo. Entre otros: Indicaciones e instrucciones, relatos ficcionales y no ficcionales, entrevistas, comentarios, noticias, notas de opinión, publicidades, poesías; cartas informales, mensajes de correo electrónico, cartas de presentación/motivación, currículum vitae.

bales, no verbales y multimodales, acordes al destinatario, al tema y al propósito comunicativo
Uso de estrategias de consulta, reparación y reformulación de la producción.

CONTENIDOS PARA LAS LENGUAS y CULTURAS EXTRANJERAS - Nivel II

Se continúa el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LCE iniciado en el ciclo básico

4° / 5° / 6° AÑO

Saberes en relación con las prácticas del lenguaje

Diversidad lingüística como expresión de la riqueza cultural de la región y del país.

Variedades de la lengua materna/de escolarización y de LCE que se aprende: estereotipos y representaciones sociales

Aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias;

Rasgos de la propia identidad cultural a partir de los procesos de diferenciación propiciados por la lengua extranjera.

Características generales de los pueblos/países que hablan la LCE que se aprende: ubicación geográfica y procesos históricos relevantes, obras del patrimonio cultural, personalidades históricas, escritores, artistas, entre otros;

Manifestaciones y prácticas culturales como, por ejemplo, literatura (leyendas y mitos populares, relatos, etc.), folklore, cine, música, celebraciones, comidas, tipos de vivienda, sistemas educativos, entre otras;

Prácticas y manifestaciones culturales de nuestro país en diálogo con las de otros países.

Producción de exposiciones individuales, con pares o grupales referidas a temas de interés tratados en el aula, a partir de la lectura de textos y de otras fuentes de información

Participación en y realización de entrevistas, a partir de elección de un tema, información recabada, elaboración de cuestionarios.

Participación en dramatizaciones que pueden incluir textos propios creados a partir de un modelo.

En relación con la reflexión sobre la LCE que se aprende:

Reflexión sistemática, con la orientación docente, sobre aspectos fundamentales del funcionamiento de la LCE que se aprende y su relación con la comprensión y producción de sentidos.

Reconocimiento de algunas similitudes y diferencias en relación con la lengua materna y/o de escolarización

En relación con la reflexión intercultural:

Aproximación a la comprensión de estereotipos y diferentes representaciones sociales que circulan acerca de las lenguas y sus variedades.

Relativización tanto el punto de vista como el sistema de valores culturales propios para entender la perspectiva de otros.

ÁMBITO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES EN EL AULA

Reflexión Metalingüística y Meta cognitiva
Uso de la lengua para aprender a aprender y para interactuar en LCE

CONTINÚA EN PRÓXIMA PÁGINA>>

CONTINÚA EN PRÓXIMA PÁGINA>>

ÁMBITO DE LAS MANIFESTACIONES INTERCULTURALES

Democratización y acceso a los bienes culturales

Sensibilización cultural y capacidad de reconocer y usar estrategias adecuadas para entrar en contacto con personas de otras culturas;

Percepción de rasgos de la propia identidad cultural a partir de los procesos de diferenciación propiciados por la lengua extranjera.

Reflexión acerca de convenciones sociales en la LCE que se aprende como, por ejemplo, hábitos lingüísticos de determinados rituales fundamentales en el funcionamiento de una comunidad

Reconocimiento de aspectos comunes y diversos en las expresiones culturales, identidades personales, grupales y comunitarias como base de la convivencia en la diversidad.

Valoración positiva de prácticas que favorecen la participación ciudadana

Política: agenda pública y debates políticos. Los debates políticos en la escuela. Centro de estudiantes. Delegados de clase. Conflicto y mediación escolar.

Participación ciudadana: en la escuela, en el barrio, en la sociedad. Derechos civiles y ciudadanos.

Turismo: Turismo alternativo. Turismo lingüístico y Cultural. Patrimonio material e inmaterial. Los viajes en clase de LCE.

EL MUNDO DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES

Indagaciones y proyectos de estudio. Textos y formatos de la vida académica: informes. Reseñas de lectura. Monografía. Presentaciones multimodales. Solicitud de becas.

EL MUNDO DEL TRABAJO

Oficios, profesiones, intereses y perspectivas
La vida laboral: calificaciones, certificaciones y experiencia. Textos del mundo del trabajo: Curriculum Vita. Entrevista. Carta de presentación. Solicitudes de trabajo

orientación, otras áreas del currículum y de circulación social, que pueda llevar a instancias de aprendizaje Integrado de contenidos y LCE.

Resolución de dificultades de comprensión durante la lectura

Revisión de la propia interpretación a partir lecturas previas, relectura de pasajes que generan dudas; ilustraciones, recuperación del hilo argumental, caracterización de los personajes y de los escenarios; identificación de la información requerida. Adecuación de la modalidad de lectura a los diferentes propósitos y características del texto (lectura expresiva, global o detallada)

Lectura para la búsqueda de información en LCE con diferentes propósitos: identificación de la información requerida; uso de diferentes fuentes de información; adecuación de la modalidad de lectura a los diferentes propósitos y características del texto, verificación y registro de la información obtenida.

Reconocimiento y valoración de la lectura en LCE para la formación ciudadana, los estudios superiores y el mundo del trabajo.

Reflexión sobre algunas características de los géneros discursivos abordados.

CONTENIDOS PARA LAS LENGUAS y CULTURAS EXTRANJERAS - Nivel III

4° / 5° / 6° AÑO

Saberes en relación con las prácticas del lenguaje

Se retoman y profundizan los contenidos desarrollados en años anteriores, para profundizarlos, ampliarlos y complejizarlos y se incorporan temáticas específicas en relación con la orientación, los estudios superiores y el mundo del trabajo:

RELACIONES INTERPERSONALES

La vida privada y la vida pública en la escuela, en la comunidad y en las redes sociales.
Las relaciones en el mundo del trabajo y en el mundo de los estudios superiores. Fórmulas de tratamiento, cortesía, atenuación y distancia en ámbitos formales.

TEMAS de interés general y vinculados a la orientación del bachiller, entre otros:

Prensa: temas de relevancia social en la prensa. La agenda pública desde la construcción periodística. Portadas de noticias (en soporte físico y virtual). La confianza y la desconfianza en la prensa. La prensa virtual: credibilidad y confianza. Libre expresión y responsabilidad civil. La prensa como recurso para el aprendizaje de LCE.

En relación con la comprensión oral:

Escucha sostenida, global o focalizada de textos de géneros variados sobre temas relacionados con la orientación, otras áreas curriculares y de interés general

Comprensión y construcción de sentidos del texto oral

Inicio a la escucha crítica

Inferencias a partir del ritmo y la entonación

Reconocimiento del valor social y cultural de la escucha respetuosa

La reflexión sobre algunas características de la oralidad en la lengua que se aprende y en otras lenguas conocidas.

En relación con la lectura:

Lectura crítica, global y focalizada de textos de géneros discursivos variados sobre temas relacionados con la

CONTENIDOS PARA LAS LENGUAS y CULTURAS EXTRANJERAS - Nivel III

4° / 5° / 6° AÑO

Saberes en relación con las prácticas del lenguaje

Se retoman y profundizan los contenidos desarrollados anteriormente, para profundizarlos, ampliarlos y complejizarlos, y se añaden:

Interacciones en el aula: intercambios y comentarios sobre temáticas de interés general, curriculares y no curriculares; pedidos de repetición o aclaración; reformulación espontánea. Lectura sostenida e interpretativa. Renarraciones con diversos propósitos: resumir, sintetizar, explicar, informar. Tomar notas/apuntes y registros mientras se lee/escucha/expone; fichas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, presentaciones multimediales y multimodales.

Reflexión sistemática sobre el funcionamiento de la

En relación con la producción oral:

Participación en conversaciones sobre temas personales, de interés general, de la orientación o de otras áreas curriculares, a partir de lecturas compartidas o informaciones y opiniones provenientes de diversas fuentes (redes sociales, blogs, libros, audiovisuales, medios de comunicación orales y escritos, entre otros). Esto supone dar ejemplos, formular preguntas, dar respuestas pertinentes, solicitar aclaraciones, dar y pedir opiniones; ajustarse al destinatario, al

LCE y su relación con la comprensión y producción de sentidos, como por ejemplo: la identificación de recursos lingüísticos en función del tema, de la relación entre los interlocutores y del propósito discursivo; las formas de organización textual en relación con los propósitos de textos escritos y orales; los diferentes matices de las construcciones sintácticas y la selección léxica, neologismos y expresiones coloquiales; el valor de nexos coordinantes y subordinantes y de marcadores discursivos; el valor de los signos de puntuación en la lectura y escritura; la relevancia de la entonación para expresar duda, hipótesis, ironía, aceptación, reserva u oposición, para poner de relieve; el discurso directo e indirecto, el uso de verbos modales, la regencia verbal y nominal, los sentidos que puede transmitir la voz pasiva; expresión de condición y de hipótesis, verbos de opinión; relaciones lógicas entre lexemas, a nivel textual y pragmático-discursivo.

Géneros discursivos: Cuentos. Poesía. Obras de teatro. Canciones. Prensa: avisos clasificados, portadas y artículos informativos. Artículos de opinión y críticas de cine. Artículos de ciencia y de divulgación científica. Conversaciones. Entrevistas. Folletería turística. Afiches publicitarios y de películas. Prospectos e instrucciones. Llamadas telefónicas. Sitios de internet. Foros, correos, chat, SMS y redes sociales. Reseñas. Informes. Presentaciones digitales multimodales.

tema y al propósito comunicativo (narrar, describir, pedir y dar su opinión, formular preguntas y respuestas, resumir, entre otros) y a las pautas culturales generales de LCE.

Participación y realización de entrevistas sobre temas personales o de interés general, referidos a la orientación o a otras áreas curriculares. Esto supone: elegir el tema y la persona a entrevistar, informarse; elaborar el cuestionario previendo fórmulas de tratamiento, apertura y cierre y pautando el orden de las intervenciones.

Producción de textos orales narrativos y/o expositivos, elaborados en pequeños grupos, de a pares o de manera individual. Esto supone: instancias de preparación y planificación; tener en cuenta las partes de la exposición (presentación del tema, desarrollo, cierre); utilizar esquemas, ilustraciones u otros soportes gráficos físicos o digitales en el momento de exponer.

Expresión de opiniones personales sobre temas de interés actuales, apuntando a la construcción del pensamiento crítico y al ejercicio pleno de la ciudadanía.

Participación en dramatizaciones que pueden incluir textos propios creados a partir de un modelo.

Uso de recursos paraverbales (entonación, tono y volumen de la voz) y no verbales (gestos, postura corporal) adecuados a la situación comunicativa, al destinatario y al propósito del intercambio (contexto de enunciación).

Uso de estrategias de consulta, reparación y reformulación

CONTENIDOS PARA LAS LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS - Nivel III

4° / 5° / 6° AÑO

Saberes en relación con las prácticas del lenguaje

Diversidad lingüística y cultural como expresión dinámica y compleja de las sociedades actuales. Lenguas, variedades y estatus lingüístico. Sistema de valores y cosmovisiones presentes en distintas manifestaciones y prácticas culturales. Configuraciones identitarias individuales y colectivas. Convenciones sociales de la LCE que se aprende.

Ubicación geográfica y procesos históricos relevantes de la LCE que se aprende.

Manifestaciones sociales que cambian el mundo; entre otros: Derecho al voto femenino (EEUU, 1917). Marcha de la sal (Independencia de la India, Ghandi, 1930); Mayo Francés (Francia, 1968). Disturbios de Soweto por la abolición del Apartheid (Sudáfrica, 1976). Caída del muro de Berlín (Alemania, 1989). Protestas de la Plaza de Tiananmén (el hombre del tanque, 1989). Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (1970, Brasil). Primavera árabe (2010-2014). Movimiento de los indignados (España, 2011), etc.

Manifestaciones culturales actuales: el cine en sus diversos géneros y temáticas, directores y actores relevantes, festivales nacionales e internacionales, el cine en clase de LCE; la música, géneros musicales y tendencias actuales, cantantes representativos, la música en clase de LCE; televisión: programas, publicidad. El teatro tradicional y alternativo en LCE. El teatro en clase de LCE.

Patrimonio material e inmaterial y políticas culturales de los países de la LCE que se aprende.

En relación con la escritura:

Escritura de textos de géneros discursivos de variada complejidad en soporte físico o digital, elaborados en forma grupal o individual: textos narrativos y/o expositivos, referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general; relatos, historietas, comentarios sobre libros o películas, informes, registros de experiencias escolares (una experiencia sociocomunitaria, una competencia deportiva, una pasantía, un evento cultural), entre otros, en el marco de condiciones que permitan la consulta al/la docente o a pares. Esto supone: la frecuentación y reflexión de textos modelados a partir de los cuales los/las estudiantes trabajen su propia escritura; planificación de la escritura: destinatario, qué se quiere decir y en qué orden, el propósito con que se escribe (contexto de enunciación); redacción de sucesivos borradores que sostengan la atención al tema, al propósito, al punto de vista y a la organización del texto, uso de conectores apropiados, de signos de puntuación y de léxico pertinente, coherencia y la cohesión; la consulta, cuando sea necesario, al/la docente o a pares, o utilizando diccionarios monolingües o bilingües, gramáticas, buscadores en línea u otros recursos lingüísticos en soporte físico o digital; la socialización del texto producido, su revisión y reescritura, tomando en cuenta las observaciones del/la docente y de sus pares.

Escritura de comentarios en blogs, foros virtuales de discusión, correo de lectores, entre otros, expresando y sosteniendo el punto de vista propio.

Inicio en la escritura de textos producidos en tiempo real de comunicación como, por ejemplo, en una sala de chat coordinada por el/la docente, o el intercambio de mensajes de texto, de acuerdo con las posibilidades del contexto.

Escritura de fichas, resúmenes, mapas conceptuales, presentaciones multimediales y multimodales, sobre temas desarrollados en otras áreas y trabajados en la clase de LCE, con el propósito de organizar, jerarquizar y sintetizar la información.

ÁMBITO DE LAS MANIFESTACIONES INTERCULTURALES
Democratización y acceso a los bienes culturales

CONTINÚA EN PRÓXIMA PÁGINA>>

Escritura de textos relacionados con el mundo del trabajo y del estudio como, por ejemplo, el currículum vitae, la carta de presentación o solicitudes de beca.

En relación con la reflexión sobre la LCE que se aprende:

Reflexión sistemática, con la orientación docente, sobre aspectos fundamentales del funcionamiento de la lengua extranjera que se aprende y su relación con la comprensión y producción de sentidos, como por ejemplo: la identificación de recursos lingüísticos en función del tema, de la relación entre los interlocutores y del propósito de diferentes textos escritos y orales; las formas de organización textual en relación con los propósitos de textos escritos y orales; los diferentes matices de sentido que pueden expresarse a través de la construcción sintáctica y la selección léxica; el valor de nexos coordinantes y subordinantes y de marcadores discursivos como, entre otros: "en realidad", "primero... segundo...", "por supuesto", "o sea"; el valor de los signos de puntuación en la lectura y escritura; la relevancia de la entonación y la pronunciación en la oralidad.

Reconocimiento de algunas similitudes y diferencias en relación con el español como, por ejemplo, la construcción de discurso directo e indirecto, el uso de verbos modales, la regencia verbal y nominal, los sentidos que puede transmitir la voz pasiva.

El reconocimiento de la existencia de variedades de la lengua extranjera que se aprende.

La reflexión sobre las posibilidades y los límites de la traducción en línea teniendo en cuenta las convenciones de uso de los textos en español y en la lengua que se aprende (por ejemplo, características de un mismo género, como una carta formal, el currículum vitae, en una y otra lengua)

En relación con la reflexión intercultural:

Disposición a profundizar en el conocimiento de la(s) lengua(s) como un medio para comprender mejor la realidad contemporánea. Esto supone: la búsqueda de información sobre las lenguas y variedades habladas en la comunidad, y la reflexión sobre el estatus social atribuido a cada una, y sobre la relación de poder entre las lenguas y sus variedades; la mi-

rada crítica sobre el estatus atribuido a la LCE que se aprende y su comparación con el español; la búsqueda de información sobre características generales de los pueblos/países que hablan la lengua que se aprende, su ubicación geográfica y procesos históricos relevantes, obras destacadas de su patrimonio cultural, personalidades históricas, escritores, artistas, entre otros; la valorización de las lenguas como vehículo de comprensión entre los pueblos; la relativización del punto de vista y sistema de valores culturales propios.

La valorización de culturas propias y de otras a partir del estudio de la LCE. Esto supone: el reconocimiento de valores y cosmovisiones vigentes en las culturas propias, en distintas manifestaciones y prácticas culturales en relación con diversos ámbitos comunitarios, entre ellos familiar, escolar, laboral; con los medios de comunicación, con el arte, entre otros; el reconocimiento de valores y cosmovisiones de las culturas de la lengua que se aprende, en distintas manifestaciones y prácticas culturales; el desarrollo del juicio crítico a partir de la identificación de relaciones entre diferentes universos culturales.

El análisis, con la ayuda del/la docente, de elementos socioculturales de la lengua que se aprende en los materiales trabajados.

La reflexión acerca de convenciones sociales en la lengua que se aprende como, por ejemplo, hábitos lingüísticos de determinados rituales fundamentales en el funcionamiento de una comunidad (reglas de cortesía; normas que definen las relaciones entre generaciones, clases y grupos sociales; las relaciones de género, entre otros) y lenguaje no verbal (el sentido de los gestos y la mirada, el valor del silencio, aspectos relacionados con la distancia física entre los interlocutores, es decir, la proxemia, entre otros).

El reconocimiento de aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias como base de la convivencia en la diversidad.

La valoración de la práctica del diálogo como camino de acercamiento entre culturas y de la toma de la palabra como práctica ciudadana que favorece la participación y la convivencia.

5. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS GENERALES

Organización de la Enseñanza

El replanteo del modelo pedagógico escolar implica tomar en consideración que las definiciones sobre qué y cómo aprender se incluyen en una discusión mayor sobre cómo generar propuestas escolares para la igualdad y la inclusión. Propiciar la justicia curricular es la clave para construir un currículum que integre lo que se considera relevante que todos aprendan.

Organizar la variedad y la diversidad plantea la necesidad de ofrecer a todos los estudiantes, en el curso de su recorrido por la escuela, propuestas de enseñanza que estén organizadas a partir de diferentes intencionalidades pedagógicas y didácticas; impliquen que los docentes se organicen de distinta forma para enriquecer la enseñanza; agrupen de distintos modos a los alumnos, transcurran en espacios que den lugar a un vínculo pedagógico más potente entre los estudiantes, con los docentes y con el saber, dentro de la propia escuela o fuera de ella; permitan que los alumnos aprendan a partir de múltiples prácticas de producción y apropiación de conocimientos; sumen los aportes de otros actores de la comunidad para enriquecer la tarea de enseñar; planteen una nueva estructura temporal, sumando a los desarrollos regulares anuales clásicos, propuestas curriculares de duración diferente.

Consejo Federal de Educación, Res. 93/09

El Diseño Curricular de LCE adhiere plenamente al espíritu de la resolución citada, por ello integra en este apartado diversas maneras de enseñar: a partir de ámbitos de interacción y las prácticas sociales del lenguaje, a partir de la reflexión sobre la lengua y sobre las manifestaciones interculturales; mediante la integración de TIC y el tratamiento de contenidos disciplinares en LCE; a través del desarrollo de la lecto-comprensión o de talleres disciplinares e interdisciplinares.

a. Ámbitos de las Interacciones

Es necesario recordar que la división en ámbitos responde a fines estratégicos, pero se sobreentiende que, en tanto actores sociales, las/los estudiantes participan en interacciones comunicativas dentro y fuera del aula, en espacios físicos y en entornos virtuales, en tiempo real

y diferido, en los que constantemente deben estar invitados a hablar, escuchar, leer y escribir en la LCE para que puedan apropiarse de ella.

ÁMBITO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES

ÁMBITO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES EN EL AULA

ÁMBITO DE LAS MANIFESTACIONES INTERCULTURALES

El **ÁMBITO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES** buscará extender las fronteras del aula, promoviendo, toda vez que sea posible, que la puesta en práctica de los contenidos implique interacciones genuinas, con interlocutores anglófonos, francófonos, lusófonos, etc., que se inscriban en situaciones comunicativas auténticas. Para lograrlo, se animará la participación de las/los estudiantes en entornos virtuales, dirigidos a un público amplio y no sólo escolar, que requiera; por ejemplo, usar la LCE para inscribirse y crear una cuenta en una determinada comunidad; buscar información en recorridos virtuales previstos y testeados por la/el docente (Nivel I); usar navegadores para buscar, explorar y seleccionar información para la realización de tareas escolares (Nivel II), participar en foros en tiempo real (Nivel III); entre otras muchas posibilidades. Todas estas tareas o acciones comunicativas reales plantean problemas lingüísticos y para resolverlos las/los estudiantes podrán servirse de asistentes digitales en línea o instalados en las notebooks (diccionarios, traductores, correctores, etc.). Es evidente que la/el docente no siempre podrá seguir estas intervenciones, aun cuando proponga sitios y recorridos concretos, ante todo, porque en muchos casos se requiere de un pseudónimo para preservar la identidad del menor y, en otros, porque la cantidad de estudiantes por aula no permitiría realizarlo; pero siempre podrá crear espacios áulicos para la comunicación de resultados del trabajo en la red; por ejemplo, qué tareas realizaron sin inconvenientes o qué dificultades lingüísticas debieron resolver; lo que seguramente redundará en preguntas forjadas en una genuina necesidad de aprender aspectos relevantes de la lengua para participar del mejor modo posible en interacciones sociales en la LCE.

En los diferentes años del Ciclo, el **ÁMBITO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES EN EL AULA** favorecerá la reflexión metalingüística y metacognitiva, de manera de brindar a las/los estudiante estrategias para aprender a aprender y para participar de forma cada vez más autónoma en la autorregulación del propio aprendizaje. Este ámbito, que no es ajeno al anterior, sino que se superponen y se solapan de diversos modos para enriquecerse mutuamente, abordará la reflexión sobre la lengua en sus diversos componentes: **sociolingüístico** (condiciones socioculturales en que se concreta el uso de la lengua y que determinan la comunicación); **lingüístico** (saberes relativos a la organización de la LCE que se aprende; es decir **sistema, norma y uso**: a) **contenidos fonológicos** b) **contenidos léxicos** c) **contenidos morfológicos** d) **contenidos sintácticos** e) **contenidos semánticos**); **pragmático** (saberes que el hablante de la LCE pone en escena al comunicarse y que las/los estudiantes irán descubriendo paulatina-

mente a través de las situaciones propuestas por la/el docente).

A estas reflexiones, se suman a) **interacciones propias del aula**; por ejemplo: saludos, agradecimientos y disculpas (Nivel I); intercambios, comentarios sobre áreas de interés general, referidas a la orientación y de otras áreas curriculares (Nivel II y III). b) **intervenciones didactizadas**; es decir, participación en micro conversaciones y diálogos simulados (Nivel I); lectura con diferentes finalidades; planificación de informes o exposiciones (Nivel II); realización de entrevistas (Nivel III), c) el estudio de algunas características de los géneros discursivos. Es indudable que ofrecer múltiples alternativas de trabajo, que alienten las construcciones colaborativas (en pares y grupos), el intercambio de ideas y la toma de decisiones, combinan la reflexión con el hacer en distintos grados. Por otro lado es importante recordar que el aula es el lugar privilegiado para impulsar el uso de la lengua, para crear espacios genuinos de participación en el que las/los estudiantes puedan preguntar, elaborar hipótesis, confirmarlas o refutarlas para construir el sentido y el conocimiento sobre la LCE que aprenden.

En los diferentes años del Ciclo, el **ÁMBITO DE LAS MANIFESTACIONES INTERCULTURALES** buscará favorecer el acceso a los bienes culturales disponibles en la escuela (bibliotecas, videotecas, etc.), museos, teatros, muestras, recitales y espectáculos en vivo, como a través de entornos virtuales. Y pondrá en discusión aspectos de trascendencia histórica (manifestaciones y protestas sociales de repercusión mundial), para fomentar una actitud de apertura y de valoración de todas las manifestaciones, para que las/los estudiantes puedan experimentar el deleite estético y el compromiso social y para que puedan comprender que cada cultura propone un singular acercamiento al conocimiento, a la representación del mundo y a la interpretación de la realidad. Sin lugar a dudas, ese acercamiento a la otra cultura debe propiciar la autoafirmación del individuo y la relativización de las ideas, favoreciendo la formación de ciudadanos plenos que acepten la diversidad y la diferencia como un valor agregado para toda sociedad.

b. Prácticas del Lenguaje como Objeto de Enseñanza

“Ubicar las prácticas sociales del lenguaje como eje de la enseñanza y ubicar la reflexión sobre la lengua y los conocimientos normativos (sistema, norma y uso) al servicio de una mejor producción e interpretación de textos orales y escritos implica convertir la escuela en una verdadera comunidad de lectores y escritores, que accedan, produzcan, compartan e interpreten una diversidad de textos, con fines específicos y con interlocutores reales. Al convertir las prácticas sociales de lenguaje en objeto de estudio, la escuela necesariamente transforma esas prácticas, esos saberes, en función de condiciones particulares de transmisión, dada la lógica de los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus reglas de intercambio e interacción social”, (*Bautier y Bucheton, 1997*).

En consecuencia, en este Diseño Curricular se proponen una serie de contenidos temáticos, que son los que tradicionalmente desarrollan las/los docentes de LCE, pero los pone en relación con las **prácticas sociales del lenguaje, lo que permite resituar la clase en un contexto**

de uso real, relevante y significativo de la LCE.

Los **saberes** en relación con las **Prácticas Sociales del Lenguaje** (NAP de LE, CFE, Res. 181/12), se desarrollan en los **CUADROS DE CONTENIDOS Nivel I, II y III**. Los ejes y la progresión responden a los NAP; por lo tanto, no son especificadas en este apartado.

d. Gramática y valoración positiva del error

Desde una perspectiva basada en la interacción, se acepta que la gramática es necesaria, pero no suficiente para el aprendizaje de LCE. Por lo tanto, se favorece una reflexión metalingüística constante y una **gramática situacional y/o textual integrada a la práctica discursiva**.

Ciertamente hay momentos en que el docente debe detenerse para explicar, modelizar, analizar y propiciar la reflexión sobre aspectos propios del sistema de la lengua. Pero estas instancias deben ser contextualizadas y presentar situaciones reales o verosímiles de comunicación para que las/los estudiantes comprendan el sentido, la función, el alcance y la significación que una determinada estructura tiene en el funcionamiento de la lengua, sin caer en abstracciones innecesarias.

Desde esta misma perspectiva, se asume que durante el aprendizaje, las/los estudiantes deben superar una serie de obstáculos que las/los acercan a la lengua meta. En este proceso se da un aprendizaje formal, que es consciente y conlleva un esfuerzo por aprender normas, léxico y estructuras; otro aprendizaje informal, de carácter inconsciente, “intuitivo, sin esfuerzos, que se produce a través de la observación y de la participación directa en la comunicación” (Blanco Picado). Ese sistema propio o interlengua que las/los estudiantes elaboran de modo creativo mediante simplificaciones, hipergeneralizaciones, interferencias, etc. no coincide, al menos al principio, con el sistema de la lengua que están aprendiendo. Sin embargo es el motor del verdadero proceso de aprendizaje. Al producir textos orales o escritos, las/los estudiantes ponen en evidencia los errores, pues construyen sus mensajes a partir del sistema interno que han creado y que sufre continuos reajuste en el intento por acercarse al sistema de la lengua objetivo.

De la comprensión de este complejo proceso surge la **valoración positiva del error**, mecanismo necesario para que se produzca aprendizaje. Por lo tanto, una vez que ha reflexionado sobre esta temática, es deseable que el docente valore positivamente el error; adopte una postura flexible; evite toda intervención brusca o constante cuando las/los aprendientes intentan comunicarse; corrija sólo en la medida en que el error imposibilita la comunicación o hace incomprensible parte del mensaje y preste atención a los errores, puesto que dan cuenta de qué reglas no se han sistematizado. Si bien en el primer año del Ciclo Básico las/los estudiantes aún no están en condiciones de autocorregirse, el docente debe intentar que poco a poco vayan ganando autonomía y que ejerciten la autocorrección y la autoevaluación.

Por otro lado, si bien los errores lingüísticos son fácilmente identificables, se producen tam-

bién errores pragmáticos (inadecuación a la situación de comunicación) y socioculturales que paulatinamente deben subsanarse. La posibilidad de recurrir a estas teorizaciones tiene por objetivo favorecer el entorno de enseñanza-aprendizaje, multiplicar las interacciones sociales en el aula y las genuinas prácticas sociales en LCE.

6. LECTURA EN LCE

Desarrollo de la lecto-comprensión

Además de razones globales para hablar otra lengua, como estudiar en el extranjero o emigrar a la cultura de la lengua meta, Brown (2012) menciona razones locales por las que nuestros estudiantes aprenden una LCE, entre las cuales son relevantes el comunicarse con visitantes extranjeros en el contexto laboral, marcar la diferencia sobre otros en el ámbito laboral o en sus cualificaciones profesionales, adquirir prestigio local por hablar una LCE y tener acceso a información global a través de las nuevas tecnologías, que se añaden a las propias de los procesos cognitivos del aprendizaje de una lengua. Pero más que nada, las/los estudiantes tienen derecho a aprender una LCE como medio de acceso al conocimiento y a la información a través de las nuevas tecnologías y para comunicarse con otros individuos alrededor del mundo.

Para responder a estas necesidades, y en un contexto sociocultural e institucional con grupos numerosos y sólo tres horas semanales, la propuesta de lecto-comprensión se torna oportuna, pues se centra en el desarrollo de habilidades receptivas o bien en la lectura exclusivamente.

En este marco, la exposición a la lengua es información en forma de texto, que plantea problemas lingüísticos y que, cuando son resueltos, ayudan a las/los estudiantes a descifrar el texto. En este punto las/los estudiantes resuelven cómo ha sido construido el texto y cómo opera, o sea que incorporan las reglas del lenguaje probando y ajustando hipótesis. El desafío para la/el docente es la riqueza de materiales que proponga a la clase y las estrategias que use para enseñarles a usar el bagaje ya adquirido en la adquisición de la lengua materna, de escolarización u otra LCE. En esta propuesta, la interacción se daría no sólo entre el docente y las/los aprendientes y entre aprendientes, sino primariamente entre estos últimos y el texto, pues, como señala Goodman et al. (1991), la lectura es un proceso en el que pensamiento y lenguaje están envueltos en continuas transacciones; lo que supone una interacción dinámica entre lector (esquemas que posee)- texto (información que aporta) – contexto (situacional, convencional y lingüístico).

Asimismo, la dinámica de la clase cambia. Por un lado, hay una variedad de prácticas que quedan a discreción del docente y que van más allá de la tradicional presentación-práctica-producción. Por otro lado, también hay trabajo colaborativo, en pares o en grupo, para descifrar y resolver juntos los problemas planteados en un texto. De esta forma, el lenguaje usado

no tiene necesariamente que ser la lengua extranjera sino la propia, lo que facilita el manejo de grupo y libera a las/los estudiantes de la tensión y ansiedad que provoca la expectativa del docente del uso de la lengua meta. Por su parte, la/el docente pueda enfocarse en ayudar a las/los aprendientes a dilucidar los desafíos lingüísticos y a orientarlos en la construcción de las producciones esperables: mapas conceptuales, cuadros sinópticos o fichas, resumen, informe o traducción de los puntos de mayor interés para socializarlos en clase, si se tratase de una integración con otra disciplina. Por lo tanto, las tareas propuestas en la clase son auténticas y significativas en el mundo real de los aprendientes. Y para lograrlo, el docente se transforma en un incipiente etnógrafo, desarrollador de currículum, que explora temas, interpreta procesos y procedimientos sociales a través de los cuales se pone en contacto con el mundo real de sus estudiantes para llegar a una metodología apropiada y situada.

Una práctica centrada en la lecto-comprensión toma criterios para la selección de contenidos de manera más amplia y variada. Un currículum liberado de la necesidad de desarrollar el lenguaje de uso diario puede enfocarse en el aprovechamiento del bagaje de experiencias de los estudiantes, de su educación previa en otras áreas del conocimiento (AICLE), de sus necesidades e intereses que no siempre se encuentran en el libro de texto global, en cuestiones socioculturales directamente relevantes a su realidad y que tienen implicaciones globales, y en el uso de textos literarios apropiados al nivel. Wallace (2012) propone que el docente debiera alentar a los estudiantes a responder a textos dentro de contextos más amplios de uso, de modo que puedan recontextualizarlos y servirse de ellos más allá del uso escolar. De esta manera, el texto deja de ser un mero objeto lingüístico y pasa a ser un objeto cultural impregnado del sistema de valores de la comunidad en la que se originó. Esta lectura sobrepasa comprender el significado literal de las palabras o “entre líneas” e incluso la propia interpretación, para originar una lectura crítica, en la que se toma cierta distancia y se puede reflexionar sobre las circunstancias sociales de su producción, el modo y el por qué llegan a nosotros, las formas variables en las que pueden ser recibidos en distintos contextos culturales, las múltiples formas en que podría ser escrito el mismo texto o las diversas maneras en que podría leerse, más allá de la propuesta por el autor(a). Una lectura crítica también implica contrastar los significados que cada individuo le imprime a un texto con los significados de otros. Esto crea la ocasión de múltiples interpretaciones y debates constructivos en torno a los sentidos y significados del texto.

Bajo la premisa de que ningún texto es inocente, Kumaravadivelu (2009) menciona el pensamiento de Foucault para ampliar el concepto de texto como signifiante, no tanto de sus características lingüísticas objetivas, sino por su formación discursiva con una particular ideología y propósitos. Cada texto refleja un fragmento del mundo en que fue concebido. Consecuentemente, analizar un texto críticamente significa analizar formaciones discursivas, que son esencialmente de carácter político y de contenido ideológico. Cada texto escrito u oral es el producto de un particular momento socio-cultural e histórico, cuya comprensión debe considerar los distintos aspectos del contexto de origen.

En consecuencia, el docente debe determinar criterios para la selección de contenidos en base a las características particulares del grupo de estudiantes, del tipo de institución, de la situación

sociocultural de la comunidad en la que se encuentra y del propósito que conlleva una determinada lectura en LCE en contexto escolar. Entre las propuestas a tener en cuenta al momento seleccionar contenidos, pueden considerarse a) aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE); b) aprendizaje a través de textos literarios; y c) lecturas socioculturales relevantes.

Aprendizaje integrado de contenidos y LCE

El aprendizaje integrado (AICLE) organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de contenidos o información a ser adquiridos por las/los estudiantes, en lugar de una secuencia de estructuras lingüísticas. Richards & Rodgers (2010) citan la definición de Krahnke (1987): “es la enseñanza de contenido o información en la lengua que se aprende con poco o ningún esfuerzo directo de enseñar la lengua misma separadamente del contenido”. En este sentido, los contenidos parten de las asignaturas que el estudiante ha ido adquiriendo paralelamente en su primera lengua, tales como ciencias sociales, ciencias naturales, historia, matemáticas, música, tecnología, etc. Este énfasis académico se sustenta en el principio de que el aprendizaje es más exitoso cuando la lengua se usa como medio de adquirir información, más que como un fin en sí misma.

El uso de textos académicos lleva desde un principio al aprendizaje de la lengua como discurso y no como oraciones aisladas. El estudiante usa su bagaje de conocimientos previos como fundación para incrementar su comprensión. La lengua es usada para propósitos específicos que pueden ser académicos, vocacionales, sociales o recreacionales que le dan dirección, forma y significado al discurso extendido en los textos.

De acuerdo a Richards & Rodgers (2010), este enfoque se sustenta en las siguientes suposiciones:

El estudiante aprende mejor otra lengua si percibe la información como interesante, útil y orientada hacia una meta deseada.

Algunas áreas de contenidos son más útiles que otras como base para el aprendizaje de una lengua.

El estudiante aprende mejor cuando la instrucción responde a sus necesidades.

La enseñanza se sustenta en la experiencia previa del estudiante.

En nuestra jurisdicción, en la Educación Secundaria, este énfasis es puesto en práctica, desde hace bastante tiempo, en escuelas técnicas en las que se usan textos extraídos de manuales de construcción y materias afines, escritos originalmente en LCE.

Cabe aclarar que AICLE se usa para el desarrollo integrado de todas las prácticas del lenguaje

(leer, escuchar, hablar y escribir) y no exclusivamente para la lectura, como es propuesto en este apartado.

Desde los postulados de lecto-comprensión, se promueve una selección que considere textos/temáticas con que las/los estudiantes estén familiarizado o que eventualmente complementen lo que están aprendiendo o van a aprender en otras disciplinas, o que sean de tal significación que tengan un propósito social; por ejemplo: textos que aborden temáticas transversales (educación sexual integral, uso responsables de las tecnologías, educación y memoria, proyectos socio comunitarios solidarios, entre otros) o de relevancia en la agenda escolar, regional o mundial (protección del medio ambiente, etc.).

Lecto-comprensión en base a textos literarios

La literatura provee la exposición a un lenguaje rico y variado, pero ante todo polisémico, para la adquisición de la lengua en sus aspectos fonológico, léxico, sintáctico y discursivo. Es una fuente esencial de acceso a la experiencia humana universal en su riqueza de voces de distintos orígenes históricos, geográficos, profesionales y sociológicos, que al estar en la lengua meta, con el cuidado de que el nivel propuesto se corresponda con las posibilidades de acceso de las/los estudiantes, permite un acercamiento y una apreciación intercultural multifacética. Alan Maley (2012) hace una distinción en cuanto a enfoques para la enseñanza de textos literarios: literatura como estudio, literatura como recurso y literatura como apropiación. El primer enfoque se refiere al estudio formal de textos canónicos, en el cual se analizan sus diferentes partes, la biografía del autor y la crítica literaria sobre el texto. Se centra más en guiar la exploración del texto literario, que en un proceso de descubrimiento y/o de reflexión crítica. La literatura como recurso se focaliza en una mayor variedad de textos que son usados como modelos de la lengua y sirven como motivadores para introducir otras actividades con la lengua. En este caso, la literatura deviene un simple instrumento para el aprendizaje de la lengua meta, desprovéyendola de todas sus características esenciales y significativas. Si la literatura como estudio es enseñar sobre la literatura, en el segundo enfoque, la literatura como recurso es enseñar la lengua a través de la literatura.

La tercera opción de Maley (2012), la literatura como apropiación, alienta que las/los estudiantes se apropien del texto literario de manera relevante y significativa, que disfruten de la lectura/escucha/interpretación literaria advirtiendo en ella el componente emocional y polisémico inherente a toda producción estética. La aproximación a la lectura literaria en LCE representa entonces una posibilidad de disfrutar, emocionarse, conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio universo y cosmovisiones (NAP Nivel II). En el mismo sentido, Maley propone una lectura extensiva, dramatización de textos, creación de textos literarios acorde a las posibilidades del Nivel de LCE y otras técnicas como trabajo en proyectos de escritura colectiva y/o colaborativa.

En cuanto a autores, géneros y temáticas, las propuestas deben ser variadas, pues la literatura es vasta: literatura para adolescentes; historias de crimen, misterio, romance y ciencia ficción;

novelas gráficas e historietas; etc. Por otro lado, Maley menciona la Literatura del Aprendiziente como un género en sí mismo. Se trata de historias y cuentos escritos exclusivamente para una audiencia de aprendientes de la LCE, que contemplan/ y disminuyen las dificultades lingüísticas. Otra posibilidad a considerar son los textos literarios escritos por docentes y estudiantes de la LCE.

El uso de la literatura es motivante, acerca a los estudiantes a un mundo inexplorado que extiende el horizonte de su bagaje cultural y creativo, alienta la adquisición de la lengua, hace consciente del uso sofisticado o figurativo de la lengua, desarrolla la habilidad de interpretar un texto y, por sobre todo, proporciona una educación integral.

Lecto-comprensión en base a textos socioculturales relevantes

Desde un punto de vista cultural, Kramsch (2004) ve la clase de LCE como un lugar de conflicto creativo entre los valores y significados culturales de los aprendientes y de aquellos correspondientes a las comunidades de la LCE que se aprende. En este sentido, la exploración de otras culturas da cuenta de la diversidad, aún dentro del grupo etnográfico de estudiantes que conforman cada clase, pues cada individuo tiene una visión del mundo distinta en base a una serie de valores que comparte con una comunidad determinada y con una familia. Bajo esta mirada, cada grupo es un caleidoscopio cultural y por lo tanto no puede ser estereotipado, ya que el sentido de identidad incluye no sólo las etnias sino también identidades de comunidad, “barrio, clase, género, edad, orientación sexual, roles e intereses recreacionales” (Rampton, 1995, citado por Kumaravadivelu, 2008). De ahí que el entendimiento cultural emerja de una pluralidad de relaciones de identidad.

En este marco, la distinción entre información cultural y transformación cultural (Kumaravadivelu, 2008) puede ser clarificadora. La información cultural alude “a capas superficiales fragmentadas de creencias y prácticas culturales de una comunidad, que generalmente nos lleva la formación de estereotipos culturales y aún a un falso sentido de superioridad”; la transformación cultural, en tanto, implica un viaje mucho más largo hacia un redescubrimiento y en consecuencia un rediseño del propio sentido de identidad, que permite construir “espacios culturales compartidos y superadores en que se produce el diálogo entre culturas, entendido como acción y cultura con el otro” (Puren, 2002).

En el aula, esta posibilidad de transformación cultural implica proveer de oportunidades para que las/los estudiantes analicen prácticas culturales reflejadas en textos y documentos auténticos de diversos géneros, formatos y soportes, y reflexionen sobre las mismas, las comparen con las propias, compartan sus perspectivas y lleguen a conclusiones que trasluzcan un nuevo entendimiento cultural.

Con esta meta, McKay (2002) propone que los textos seleccionados observen un balance entre a) la cultura propia, b) la cultura meta y c) las culturas globales. A través de la reflexión sobre esta diversidad de contenidos se lograría una “esfera de interculturalidad”.

Proponer textos socialmente relevantes implica entonces el uso de material de enseñanza apropiado que va más allá del libro de texto global. Estos reflejan “una construcción social que puede ser impuesta a los docentes y estudiantes, que indirectamente construyen su perspectiva sobre una cultura/un aspecto de la cultura, que pasa muchas veces inadvertido” (Cortazzi en Jin, 1999, p. 200, citado por Kumaravadivelu, 2003, p. 255). El reconocimiento crítico de los valores culturales subyacentes en libros de texto producidos por expertos extranjeros es un pre-requisito indispensable para asegurar la relevancia social en la clase de lengua extranjera.

Por tanto la selección de textos en la lengua meta que pudiera hacer la/el docente considerando una diversidad de géneros, soportes y temáticas, enriquecerá la propuesta intercultural a ofrecer a las/los estudiantes, toda vez que sean provistos de un andamiaje específico. De esta forma, los temas más variados pueden ser tratados en clase de LCE. Como ejemplo de temáticas de interés para adolescentes y jóvenes, en las que se entrecruce lo local, la cultura meta y lo global. Aún con tiempo semanal limitado y escasez de recursos, un abordaje de la lecto-comprensión que integre una variedad de géneros y temáticas, que aproveche el bagaje de conocimientos y experiencias previas de las/los estudiantes, que contemple una organización flexible de contenidos y con un andamiaje apropiado, puede resultar una experiencia alternativa, significativa y sustancial para el aprendizaje de una LCE.

7. LA INTEGRACIÓN DE TIC EN CLASES DE LCE

La implementación del Modelo (didáctico –tecnológico) 1 a 1 busca asegurar la transformación de la escuela mediante la participación de todas/os las/los ciudadanas/os en la sociedad de la información y del conocimiento. Comprender los alcances de la propuesta, permite superar falsos dilemas en torno al papel de las TIC en la educación e integrarlas en interacciones que intensifiquen las prácticas de lectura, escritura, escucha y oralidad. Los docentes de LCE comprendieron rápidamente que la integración de asistentes digitales y la participación en entornos virtuales motiva y moviliza al estudiantado, a la vez que genera interacciones auténticas y significativas.

El **Modelo 1:1** transforma la clase en un “aula aumentada”, ya que complementa la presencialidad con espacios virtuales (blog, carpeta compartida, portfolio, aula virtual, red social), lo que reconfigura los tiempos y los espacios escolares. Pero además permite crear las condiciones para el aprendizaje autónomo, porque al interactuar en la red, las/los estudiantes se vuelven “conscientes de los saberes, estrategias y competencias con las que cuentan; la capacidad de movilizarlos, gestionarlos y utilizarlos (...) en función de la tarea a resolver (...) y los invita a) recurrir eficazmente a recursos exteriores afin de compensar los déficits personales” (Ollivier, 2007). En estas circunstancias, estamos llamados a refundar el rol docente para acompañar la construcción de competencias de gestión de la información y gestión del aprendizaje (Ollivier, 2011). Por otro lado, la tarea docente se ve transformada, ya que en entornos virtuales es preciso promover tareas y/o proyectos colaborativos; establecer pautas y reglas de convivencia y de trabajo claras para lograr una renovación y democratización del conocimiento (Feldman, 2010).

La pregunta es entonces cómo diseñar la enseñanza. Una respuesta posible es el **Modelo TPCK⁵** que postula que el uso escolar de la tecnología requiere de la articulación entre conocimientos tecnológico y disciplinar, para entender las formas en que la tecnología limita o facilita las representaciones, explicaciones y métodos de cada disciplina; y conocimiento tecnológico y pedagógico, para poder elegir y aplicar estrategias pedagógicas que permitan aprovechar al máximo las tecnologías disponibles con fines educativos, ya que el diseño de clases con TIC involucra tres ejes de decisiones e interacciones (Sagol, 2012): decisiones curriculares (definición del tema o bloque de contenidos y de objetivos de aprendizaje), decisiones pedagógicas (tipos de actividades, producciones esperadas, rol del docentes y del estudiante, estrategias de

5. Technological Pedagogical and Content Knowledge

evaluación) y decisiones tecnológicas (para qué integrar TIC en esta secuencia/recorrido: necesidades pedagógicas, recursos y modo de uso de los recursos).

A partir de este modelo es posible construir nuevos modos de enseñanza-aprendizaje, que conviertan al aula tradicional en un aula intervenida por la tecnología, en el que se construya más y mejor conocimiento de modo colaborativo. Sin lugar a dudas, el modelo 1:1 y la propuesta TPCK crean nuevas posibilidades y diferentes formas de pensar el trabajo escolar, que Sagol desarrolla en ocho ejes: enseñar con entornos de publicación, con redes sociales, con materiales multimedia, con weblogs / blogs, con proyectos, con trabajos colaborativos y enseñar para la gestión de la información.

Es evidente que proponer una multiplicidad de tareas (ver videos, filmar, escribir textos multimediales, etc.); con instancias de **participación en entornos virtuales, en tiempo real o diferido, en colaboración con otros**, provoca nuevas relaciones con el conocimiento. Dussel (2011) afirma que la educación "...se está redefiniendo tanto en su estructura material como en sus formas de interacción; ya no hay un solo eje de interacción controlado por el profesor, sino una comunicación múltiple, que exige mucha más atención y capacidad de respuesta inmediata a diversos interlocutores".

A continuación se proponen algunas pistas para aprovechar la integración de TIC en la disciplina, que se suman a las propuestas de Ciclo Básico:

Para desarrollar el contenido disciplinar: "**orientarse en el espacio**, situación espacial, localización y puntos de referencia", resulta de sumo interés la aplicación [Google Maps](#), que sirve para ubicar lugares y obtener/dar información o referencias. Por ejemplo, situar la escuela, la ciudad, en un mapa; indicar cómo llegar a la casa de una/un compañera/o a una fiesta; brindarle un itinerario a un turista para que pueda llegar desde la estación terminal hasta un hotel, etc.). Sobre mapas construidos por la/el docente o disponibles en línea, se puede invitar a los estudiantes a agregar o editar información. La producción colectiva de la clase puede ser publicada en internet para compartirla con otras clases o para seguir trabajando colaborativamente.

Escritura auténtica: la participación en blogs y foros, entre otras muchas posibilidades de intervención en entornos virtuales, permite que la escritura cobre sentido pleno y se transforme en una práctica social. Invitar a los estudiantes a que publiquen un comentario en la LCE que aprenden, en algún sitio web destinado, por ejemplo, a la crítica de libros o películas, o en el sitio oficial de alguna celebridad juvenil, provoca en las/los estudiantes la genuina preocupación por generar la mejor escritura posible, aun cuando la producción sea breve y de estructura sencilla.

8. PROPUESTA DE TALLERES⁶

Si bien el Ciclo Orientado tiende a un **desarrollo integrador de las prácticas del lenguaje**, los contextos escolares y las trayectorias disímiles de los estudiantes pueden verse favorecidos con estrategias tales como integración de TIC, tratamiento de contenidos de otras disciplinas en LCE o la propuesta de lecto-comprensión. Pero también la varianza en los formatos puede favorecer el aprendizaje, dadas las características propias del ciclo y debido al desarrollo paulatino de campos de conocimiento cada vez más especializados hacia el final de la Secundaria.

En este sentido, la propuesta de un TALLER en LCE implica una intencionalidad pedagógica diferente de la disciplinar y supone la decisión institucional de determinar la carga horaria, la cantidad de talleres, los niveles, la LCE a desarrollar y el objetivo; por ejemplo, profundizar algún aspecto de las prácticas del lenguaje (oralidad, lectura y/o escritura) o abordar aspectos lúdicos, teatrales, comunicativos o científicos en la LCE que se aprenda. Esta varianza en la forma (Res.93/09 CFE) conlleva una necesaria selección y **reorganización de los contenidos, siempre en el marco de los acuerdos nacionales y jurisdiccionales que rigen el presente Diseño Curricular.**

Entre las posibilidades esperables, un Taller podría desarrollar una segunda o tercera LCE, de acuerdo a los recorridos propuestos por la institución. Por ejemplo, se dicta una LCE en el Ciclo Básico, una segunda LCE en el Ciclo Orientado, ambas obligatorias, y en uno o varios años, una propuesta de Taller de LCE adicional. Otra posibilidad es un recorrido con la misma LCE obligatoria a lo largo de la Secundaria y un Taller de una segunda LCE adicional en alguno o varios años del Ciclo Orientado. También es factible pensar que en el marco de la LCE obligatoria (sea la misma o diferente en ambos ciclos), el Taller podría brindarse como una propuesta al interior mismo de la propuesta institucional obligatoria; por ejemplo, un recorrido de seis años de Inglés o de Francés, con un taller de Radio o de Teatro, en la misma LCE.

Se advierte, sin embargo, que los **formatos pedagógicos pueden ser variados, siempre y cuando se asegure el cumplimiento de la intencionalidad pedagógica.** Es evidente que no es lo mismo organizar una disciplina que un taller o un seminario. En efecto, la elección del formato pedagógico incide e incluso determina qué prácticas del lenguaje enfatizar, el modo de abordar los contenidos y la dinámica de clase. Por ejemplo, un Taller Literario para la orientación en Lenguas estará centrado en las prácticas sociales de lectura y escritura; un Taller

6. En anexo, dos propuestas de Talleres en LCE

de Lectura y Comprensión de textos de especialidad, en Agro o Ciencias Naturales, trabajará sobre las disciplinas específicas del área; un Taller de Radio en LCE, para la Orientación en Comunicación, priorizará la oralidad (escucha, comprensión oral y producción oral); un Taller de Artes Visuales, centrará la atención en los aspectos (inter)culturales; entre otras muchas propuestas posibles de realizar.

En todos los casos, un TALLER tiene por intencionalidad pedagógica poner a las/los estudiantes en situación de **experimentar la lógica de la producción de conocimientos** que es propia de la disciplina. Por ello, un taller requiere del cuidadoso diseño de condiciones que hagan posible la construcción de lo que se propone. En consecuencia, deben precisarse objetivos, contenidos, destinatarios, duración, metodología, materiales y actividades a realizar, como así también una propuesta de evaluación coherente con la dinámica del taller. En el caso de LCE también habrá que definir en qué prácticas del lenguaje o áreas temáticas se fundará el Taller y justificar la elección institucional de acuerdo con las necesidades de la formación general del ciclo o específica de la orientación.

Por último, cabe señalar que el formato taller está sugerido en los lineamientos para la Educación Secundaria Obligatoria (Res.93/09, CFE), que impulsa variados itinerarios pedagógicos que permitan enseñar de modo significativo y adecuado a la pluralidad de estilos cognitivos y de aprendizaje. Entre otras alternativas, se promueve la realización de seminarios, jornadas de profundización temática; proyectos y propuestas multidisciplinares, que no responden a un mero criterio de variación en la enseñanza, “sino a una lógica de variar para educar, (cuyo objetivo es) movilizar las estructuras escolares tradicionales hacia lugares de mayor sentido para los sujetos (... y) alentar el trabajo profesional y creativo (...) en la construcción de nuevas escenas escolares en secundaria”. Optar por un Taller o por cualquier otro formato para la enseñanza de LCE, debe implicar, entonces, priorizar “la intencionalidad pedagógica y su desarrollo práctico, con relevancia disciplinar y significatividad de los aprendizajes” (Cresta, 2012).

9. LCE EN EL MARCO DE LAS ORIENTACIONES

Particularidades de las LCE en el Bachiller con Orientación en Ciencias Sociales, en Comunicación, en Lenguas, en Artes. Todas las propuestas desarrolladas a lo largo del DC (disciplinares y varianzas) dan base y fundamento a la enseñanza de las LCE en estas orientaciones. Tanto el desarrollo de Niveles que promuevan las prácticas del lenguaje en conjunto como el desarrollo parcializado de la lecto-comprensión orientada a las disciplinas específicas de la orientación, a la literatura, al cine u otras manifestaciones culturales pueden resultar de sumo interés, así como cualquiera de los talleres propuestos, u otros que puedan idear las/los docentes para integrar las problemáticas o intereses de las/los estudiantes, de la institución y del entorno.

Particularidades de las LCE en el Bachiller con Orientación en Agro y Ambiente

La Orientación en Agro y Ambiente está situada en la intersección de los sistemas educativo y productivo; *aproxima a las/los estudiantes al estudio de lo agrario en un contexto rural que fue ganando complejidad en las últimas décadas: pluralidad de actores; diversificación de actividades, que no son necesariamente agrarias; procesos de revalorización de algunos componentes de los ambientes agrarios para el desarrollo de actividades como el turismo o para su elección como lugar de residencia de poblaciones de origen urbano, son ejemplos de una nueva ruralidad, que también abre la perspectiva del turismo como fuente de producción de servicios y de ingresos.*

Se hace evidente que “no hay una sola manera de pensar o definir el curriculum: mirarlo desde las disciplinas, desde la psicología evolutiva, desde el mercado de trabajo o desde la necesidad de reforma social, implican lentes distintas y señalan orientaciones y prioridades muy diferentes” (Dussel, 2007).

En este contexto, las LCE promueven interacciones genuinas con estudiantes/grupos de hablantes de la lengua meta para enriquecer los saberes lingüísticos y socioculturales a la vez que los conocimientos sobre los centros de interés específicos de la orientación.

Propuesta de contenidos específicos

Entre otras alternativas, las LCE en el bachiller con orientación en Agro y Ambiente permitirán ampliar el campo comunicacional y las oportunidades laborales, proyectándose más allá

de la escala local y haciendo vínculo con otros países. Asimismo ampliarán los conocimientos específicos del campo aportando documentos sobre tecnología importada, software diversos e interpretaciones de las escalas regional e internacional (Marco de Referencia de la Orientación).

También promoverán el análisis crítico y la producción de documentos orales, escritos, audiovisuales y multimediales, de diversos géneros discursivos, de extensión y complejidad apropiada al nivel de las/los estudiantes, sobre temáticas referidas a la Orientación Agro y Ambiente. Entre otras:

En relación a la Formación Ciudadana: cuidado del medio ambiente, salud, soberanía alimentaria e higiene

En relación al mundo del trabajo: seguridad laboral y bioseguridad; modelos agrarios y trabajo rural en la historia de las sociedades propias y de la LCE que se aprende

En relación al AGROTURISMO: folletos/revistas/blogs que den cuenta de las características y alcance de la actividad.

Propuesta de actividades:

Lectura de instrucciones para máquinas agrícolas o de normas de seguridad en el trabajo

Visionado de documentos en medio agrícola (maquinarias, técnicas de trabajo, ambiente, normas de seguridad, producción, uso o no de productos químicos, etc.), en los países en que se habla la LCE que se aprende, comprensión global guiada por el docente, seguida de discusión/comparación/contraste respecto de la situación en Argentina en lengua de escolarización

Visionado/escucha de presentaciones de trabajadores rurales y/o diálogos de trabajo en la LCE que se aprende

Relevamiento de datos sobre agroturismo en la región y en el país para la posterior producción de folletos/revistas/blogs que den cuenta de las características y alcance de la actividad en nuestro país.

Particularidades de las LCE en el Bachiller con Orientación en Economía y Administración

La enseñanza y aprendizaje de LCE en el Bachiller con orientación en Economía y Administración permite que las/los estudiantes tengan un acercamiento más efectivo a la mundialización de la economía y la administración, a su evolución y a las mutaciones geopolíticas donde la Argentina y las comunidades de la LCE que se aprende juegan roles particulares y destacados.

Esta mirada sobre otras políticas económicas, en un medio tan cambiante, donde oportunidades y obligaciones se aproximan resultando siempre complejas y arriesgadas elecciones, posibilita que las/los aprendientes reflexionen sobre la aplicación de normas nacionales e internacionales basadas en el importante caudal de experiencia de la economía mundial con diversas administraciones y finanzas.

Por ello, **la lecto-comprensión y el análisis crítico de documentos** orales, escritos, audiovisuales y multimediales, de diversos géneros discursivos, de extensión y complejidad apropiada al nivel, sobre temáticas referidas a la Orientación Economía y Administración, entre otras: problemas y procesos económicos en el orden local, nacional y en contraste con la economía de las comunidades extranjeras; la cultura organizacional local y compartida. La globalización y la economía social; la emergencia de iniciativas locales e internacionales de Economía Solidaria, propiciará respuestas más integradas, globales y/o complementarias a las propuestas disciplinares específicas.

En este sentido, las LCE son un medio para aumentar el caudal informativo del estudiante, otorgarle nuevas y más variadas fuentes a las que puede volver en el futuro para satisfacer sus necesidades en el marco de estudios superiores y/o del mundo del trabajo. Pero también puede pensarse en prácticas del lenguaje que reorienten los contenidos hacia las áreas de interés del bachiller; por ejemplo:

Leer y responder solicitudes de empleo

Lectura y análisis de modelos y escritura de cartas de presentación, de motivación y currículum vitae, correspondencia comercial y administrativa

Prepararse para entrevistas laborales: qué hacer y qué evitar. Listado de consejos y sugerencias

Simulaciones, dramatizaciones, juegos de roles de entrevistas de trabajo

Informarse sobre un oficio/profesión o sector de actividad, en relación con los intereses de la orientación.

Protocolo de llamadas telefónicas formales (a una empresa, a un empleador, etc): expresiones telefónicas para tomar contacto, mantener la comunicación y despedirse; fórmulas de cortesía usuales en llamadas telefónicas formales; mensajes de pedido de cita o información en un contestador automático.

Estas sugerencias, tanto de lecto-comprensión como de desarrollo de las prácticas del lenguaje, son válidas para todos los **Bachilleratos, en sus distintas orientaciones**, toda vez que se quiera centrar la atención en la lectura y comprensión de textos de especialidad o en las prácticas del lenguaje y géneros discursivos más adecuados al mundo del trabajo, en el marco de la especialidad.

Particularidades de las LCE en el Bachiller con Orientación en Educación Física

Más allá de la propuesta disciplinar por niveles o la elección y justificación de desarrollo de competencias parcializadas, por ejemplo centrada en la lecto-comprensión de textos de especialidad, se recomienda enfáticamente abrir un espacio, en alguno de los años de enseñanza obligatoria de la LCE, si no se cuenta con horas extras, para un taller de Teatro o de Juegos y disciplinas deportivas originarios o con fuerte presencia en las sociedades en las que se habla la LCE que se aprende.

10. ACTORES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

a. Centralidad del sujeto de aprendizaje

El sujeto de aprendizaje emerge de la compleja trama de relaciones vinculares e institucionales. En esa trama, las relaciones determinan los procesos de constitución subjetiva y de apropiación de la cultura. Es lógico pensar entonces que en sociedades que han sido profundamente transformadas por la escuela circulan saberes y prácticas que han sufrido un proceso de naturalización y de normalización. Por ello es necesario estar advertidos sobre la ilusión de homogeneidad identitaria que, en la actualidad, ha cedido el paso al reconocimiento de contextos culturales heterogéneos para prácticas humanas principales como la crianza, el juego, el trabajo o la escolarización. Ese reconocimiento tiene consecuencias importantes para una práctica educativa que debe transformarse hacia prácticas que posibiliten a los sujetos de/en la educación itinerarios de aprendizaje equivalentes, variables y sostenidos en el tiempo (Baquero y Terigi, 1996).

Asimismo es imprescindible aceptar que las nuevas generaciones representan un reto para el colectivo docente, no solo en cuanto a estilos de aprendizaje y trayectorias escolares, sino porque además reciben información y participan constantemente en intercambios a través de canales multimodales. En consecuencia es conveniente diseñar propuestas educativas que consideren todas estas características y que contemplen diversos entornos (formales e interactivos).

Es evidente que una educación que centre su labor en el estudiantado debe hacerlo participe activo del proceso, brindándole espacios para la participación en la toma de decisiones y compartiendo responsabilidades; promoviendo aprendizajes relevantes y significativos, de modo de motivarlos, conquistarlos y comprometerlos en el proceso.

En lo que atañe a las LCE, la enseñanza tradicional tomaba al hablante nativo como modelo ideal. Esta perspectiva es cuestionada, entre otros, por Kramsch (1993), que señala que el hablante de una lengua extranjera, lejos de imitar a un hablante nativo ideal, tiene el derecho de usar la lengua extranjera para propósitos propios, comunicando sus propios sentidos y contenidos culturales. En efecto, al expresarse en lengua extranjera, las/los estudiantes no sólo intercambian información sino que “están involucrados en la construcción y negociación de identidades” (Norton, 1997).

Sobre la base de la relación lengua e identidad, el modelo del hablante nativo ha sido reem-

plazado por el del hablante intercultural, que “tiene habilidades que le permiten identificar normas culturales y valores que a menudo están implícitos en la lengua y las conductas de los grupos que encuentra, ya que puede articular y negociar una posición con respecto a esas normas y valores” (Corbett, 2003).

En este proceso de aprendizaje de la LCE, las/los estudiantes se vuelven conscientes de la existencia del otro, distinto o similar. Y reconocen no poder llevar adelante la experiencia de manera individual o sesgada. Desde el enfoque plurilingüe e intercultural hasta aquí expuesto, la propuesta de un trabajo colaborativo y cooperativo cobra sentido ya que las/los estudiantes deben trabajar en equipo para cumplir un objetivo común; son responsables de hacer su parte del trabajo y compartir lo que hayan investigado con los demás; deben intercambiar información, razonamientos y puntos de vista para fomentar la retroalimentación entre los miembros del grupo; deben colaborar en los procesos de dirección, toma de decisiones, comunicación y resolución de problemas; deben fijar objetivos de corto y largo plazo; deben someter el trabajo a revisiones periódicas con el fin de optimizar sus acciones en el futuro.

Estos aprendizajes que son posibles de enseñar en la escuela, permiten el desarrollo de ciudadanos libres, inmersos en contextos democráticos, en los que la voz de cada uno tiene peso y valor. Esto provoca que la experiencia pedagógica sea útil más allá del contexto escolar.

b. Sujeto de aprendizaje y el contexto rural

Las escuelas secundarias están situadas tanto en contextos rurales, de alta montaña o difícil acceso, como en contextos urbanos y suburbanos. De allí que las trayectorias estudiantiles sean disímiles y las/los docentes deban afrontar el desafío de contemplar recorridos y abordajes situados, en atención a los condicionantes institucionales y contextuales.

Es relevante entonces que las condiciones de vida de las familias, las distancias a recorrer para asistir a la escuela, el grado de accesibilidad (adversidad del clima, entre otras) o de permanencia (incorporación de los jóvenes a trabajos temporales, demanda de cuidado de hermanos menores ante la ausencia de los padres, entre otras) sean consideradas por los docentes y la institución, ya que provocan situaciones de abandono, sobreedad y/o repitencia (DINIECE, 2009).

Esta realidad exige un mayor compromiso y un esfuerzo inclusivo de parte de los docentes y de la institución que deben generar redes de trabajo que sostengan la permanencia y el egreso con aprendizajes de calidad de estas/estos jóvenes.

En otros casos, los pocos estudiantes por año, requiere de otras respuestas. Una posibilidad es la organización de pluricursos, lo que representa “un modo de desarrollar contenidos de cursos diferentes en condiciones de enseñanza simultánea construyendo propuestas didácticas según la norma graduada de la escolarización” (Terigi, 2006).

En ámbitos rurales, el pluricurso permite incorporar categorías que aborden “las vinculacio-

nes de la escuela con el contexto social inmediato y su contexto institucional, atendiendo a las condiciones materiales y simbólicas de su existencia, pensándola como producto socio-histórico y como encuentro entre diferentes actores” (Lorenzatti, 2007). En este marco, es necesario pensar cuáles son los sentidos que se construyen en torno al espacio áulico, a fin de fomentar que se constituya en un lugar de encuentro con el otro, de participación y construcción colectiva para los estudiantes, los docentes y otros actores, revitalizando saberes y produciendo conocimientos científicos sistematizados.

c. Rol del docente de LCE

Las transformaciones políticas, sociales, económicas y tecnológicas obligan a la escuela a repensar su sentido de comunidad de aprendizaje y su función socializadora. Situado en esta complejidad, también el docente es llamado a reflexionar sobre su rol y sobre su práctica pedagógica (Schön, 1998), pues no puede reducir su quehacer a la transmisión de información, incluso ni siquiera a ser un simple facilitador del aprendizaje, sino que tiene que mediar el encuentro de sus estudiantes con el conocimiento. Ello implica, guiar y orientar el proceso de aprendizaje, asumiendo la necesidad de privilegiar la palabra antes que la norma, la creatividad antes que el signo o el estigma, la nobleza antes que la imposición academicista, la atención centrada antes que la rutina docente, la empatía antes que el culto a la acreditación (Villarruel Fuentes, 2009). Consciente de su rol mediador, transformador y constructor de la persona, el docente debe actuar con intención de intervenir sobre las competencias cognitivas de los estudiantes, para ayudarlos a construir habilidades que los conduzcan hacia la plena autonomía. En efecto, en el campo educativo, mediar significa dotar al estudiante de las estrategias de aprendizaje para la formación de habilidades cognitivas, afectivas, sociales y de comunicación, para aprender a aprender y para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Fundado en la obra de Piaget, Vygotski, Feuerstein, coincidente con Ausubel, Bruner, Sternberg, Cattell, Gardner y otros, el concepto de docente mediador conjuga la dimensión pedagógica (plan de acción, procedimientos, métodos y estrategias) y la dimensión psicológica (inteligencia, comprensión de los contenidos y estructuración de los esquemas de pensamiento); pero implica también saber identificar y definir las causas de los problemas que entorpecen los procesos educativos; aceptar y comprender las limitaciones de los estudiantes; conocer sus centros de interés, expectativas y posibilidades (Tébar Belmonte, 2004). A la vez, atañe la capacidad de trabajar en equipo, el conocimiento de la escuela, del entorno y del marco social; la capacidad de evaluar la propia práctica docente y aprender de ella; saber encontrar ámbitos favorables de estudio y aprendizaje, dentro y fuera de la escuela; diversificar tiempos, materiales didácticos y actividades, en función del tipo de trabajo y de los ritmos de aprendizaje. En definitiva, superar la falsa idea de que todos pueden aprender lo mismo al mismo tiempo y ofrecer repertorios de actividades que requieran el trabajo colaborativo en pares y en grupos para movilizar y construir conocimientos conjuntos (Terigi, 2010). Asimismo, el docente debe ofrecer diversos objetivos formativos, atendiendo las capacidades y logros que se observan sistemáticamente en los estudiantes y tener la capacidad de elaborar programaciones flexibles y revisarlas/reencauzarlas a medida que avanza en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Gaspar, 2009).

En el marco del enfoque plurilingüe e intercultural, el docente de lengua extranjera deviene además un mediador intercultural. En este sentido, se espera que tome consciencia de su papel estratégico para garantizar los derechos lingüísticos y el respeto por las diversas identidades lingüísticas-culturales de su comunidad; que contribuya a modificar parámetros monolingües y hegemónicos por otros más inclusivos e integradores; que sea capaz de comprender su participación en el campo de la política lingüística y, en tanto agente consciente de su estatus de mediador entre dos o más culturas, asuma que la clase de lenguas extranjeras “(re)presenta la diversidad cultural en su máximo exponente y que por ello es un ámbito particularmente propicio dentro de la escuela para fortalecer la identidad nacional (del estudiantado)” (Barboni y Porto, 2011).

Teniendo en cuenta la complejidad (social y de perspectivas teóricas) a la que se enfrenta, el docente de lenguas extranjeras debe participar activamente en formaciones que enriquezcan su acervo profesional, ya que la imagen de la cultura extranjera que ofrezca a los aprendientes debe ser representativa, actualizada y aportar una mirada integral y diversa. Sin lugar a dudas, si el docente mediador cognitivo e intercultural no posee, en su calidad de experto, las estrategias que debe promover en sus estudiantes, resultará imposible que pueda intervenir favorablemente en el proceso de aprendizaje.

11. ORIENTACIONES GENERALES PARA LA EVALUACIÓN

En este apartado, se da continuidad a los aspectos propios de la evaluación desarrollados en el Diseño Curricular de Ciclo Básico y se añaden algunas problematizaciones y aportaciones de autores.

De acuerdo al anexo I de la Resolución 93/09, es necesario revisar el concepto de evaluación, ya que es parte inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su comprensión crítica permite asumirla como la valoración de situaciones pedagógicas, que incluyen al mismo tiempo los resultados alcanzados, los contextos y las condiciones en que se producen los aprendizajes. Esta perspectiva de la evaluación y supera concepciones parciales o fragmentarias.

a. Criterios de evaluación

Se entienden por criterios de evaluación las pautas, reglas, características o dimensiones que se utilizan para determinar el desempeño de las/los estudiantes, de modo de poder establecer si han logrado los objetivos de aprendizaje.

En tanto parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, los criterios de evaluación deben ser explícitos, públicos, conocidos de antemano por los aprendientes para favorecer la equidad y el carácter formativo de la evaluación (CFE, Res.93/09). Según Fulcher y Davidson (2007:23) es deseable que las/los estudiantes participen activamente en la elaboración de los criterios de evaluación, ya que una vez acordados, estos criterios ponen en evidencia cuáles son las expectativas con respecto a la calidad de los trabajos, orientan la actividad, favorecen el propio monitoreo durante la realización de la tarea y contribuyen a mejorar el desempeño, en tanto instancias de autoevaluación como de coevaluación

De ese modo, las/los estudiantes aprenden a detectar fortalezas y a superar dificultades, haciéndose cada vez más responsables y autónomos. En el proceso, las producciones son presentadas luego de varias versiones mejoradas, apoyándose en los criterios consensuados y compartidos en el aula. Estos procesos de revisión, corrección, consulta y presentación de versiones mejoradas de las producciones de los estudiantes son saberes presentes en los NAP de Lenguas extranjeras.

b. Evaluación como posibilitadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje

En línea con el enfoque general, la evaluación debe plantearse a través de situaciones relevantes y significativas, de ejemplos contextualizados y siempre con explicitación o puesta en común de los criterios a utilizar. Además, debe tenerse en cuenta que el respeto por los tiempos y espacios de autocorrección y autorreformulación abren instancias fundamentales para la construcción de sentidos en el intercambio estudiante-docente, estudiante-estudiante, estudiante-materiales, entre otros; y que evaluar es, en definitiva, señalar tanto aciertos como desaciertos.

Si bien la evaluación debe orientar a los estudiantes sobre la marcha, con sus avances y retrocesos, en la apropiación de los contenidos que les son enseñados. También orienta al docente, ya que le permite ensayar nuevas actividades que faciliten el aprendizaje y permitan superar errores o dificultades en la comprensión. Al respecto, Camilloni (1998) señala que “el propósito principal de la evaluación no se puede lograr si la evaluación no se convierte en autoevaluación, tanto para el docente como para el alumno”, ya que se evalúa tanto el nivel de desarrollo alcanzado por las/los estudiantes como la calidad y el diseño del proceso que se dirige, los métodos, la propia concepción de la evaluación y sus instrumentos. Además, “brinda alertas tempranas en relación con aquellos alumnos que, por las más diversas razones, requieren de estrategias de particular atención o apoyo” (CFE, Res.93/09)

Instrumentos de evaluación

El acompañamiento a las trayectorias escolares exige el desarrollo de distintas habilidades (resolución de problemas, interpretación de textos, comunicación de las ideas elaboradas, etc.), de diferentes estrategias de enseñanza y de una diversidad de estrategias de evaluación. La variedad de instrumentos y situaciones de evaluación facilita mejores condiciones de validez y confiabilidad (CFE, Res.93/09).

En la búsqueda de instrumentos que acompañen y promuevan procedimientos de evaluación alternativa, se incluyen las **observaciones sistemáticas, los cuestionarios y los anecdóticos, los diarios de clase, los portafolios, la autoevaluación, la co-evaluación** así como el desempeño en **juegos de roles, entrevistas, presentaciones y registros; proyectos colaborativos y participación en actividades relacionadas con las TIC; trabajos de campo, monografías escolares, ensayos y crónicas**. Estos instrumentos se integran con facilidad a las actividades del aula; las evidencias se recogen durante un período de tiempo y son más abarcadoras que las pruebas orales y escritas tradicionales. Con su utilización, se busca que los estudiantes se apropien de los contenidos y a la vez se involucren en el aprendizaje de manera consciente, reflexionen sobre su desempeño y sean capaces de trazarse metas para continuar el proceso de aprendizaje.

Procedimientos de evaluación alternativa:

“No hay estrategias o métodos válidos por sí mismos, sino coherentes o no con las decisiones

de fondo que se hayan adoptado a la hora de justificar y diseñar la evaluación” (Motos Teruel, 2003). Desde esta concepción de evaluación, el autor propone tener en cuenta las diferencias de los sujetos y los contextos para poder brindar alternativas diferenciadas desde una posición comprensiva e inclusiva y describe algunos procedimientos alternativos a los test estandarizados:

a. Autoevaluación y Coevaluación

La autoevaluación y coevaluación representan para el estudiante una oportunidad para desempeñar un rol protagónico en el proceso de evaluación de los propios procesos de aprendizaje. Construir una cultura de la evaluación supone desarrollar una nueva conducta hacia el aprendizaje, que permita mejorar las estrategias para alcanzar los objetivos propuestos por la institución y asumidos por los aprendientes como necesarios, a la vez que determinar condiciones reales de participación y de actuación en relación con unos criterios previamente establecidos. El proceso de autoevaluación conlleva el descubrimiento de nuevas formas de pensar y hacer las cosas, una mayor receptividad hacia otras perspectivas. La coevaluación, en tanto, refiere a las prácticas en las cuales la evaluación se da entre pares. Para lograr que esta sea una etapa exitosa, es necesario implementar una etapa preparatoria, en la cual se concientice a las/los estudiantes sobre la importancia de destacar los aspectos positivos y no sólo los negativos del trabajo de las/los compañeras/os, el valor del trabajo en común y del error como una etapa inherente a todo proceso de aprendizaje. Todos estos valores fortalecen la vivencia de la ciudadanía y la democracia en el ámbito escolar y como aprendizaje para la vida.

b. Portfolios

Es una colección útil de trabajos del estudiante que exhibe los esfuerzos, el progreso y los logros. La colección debe incluir la participación de las/los estudiantes en la selección de los elementos, los criterios para la selección, los criterios para juzgar el mérito y la evidencia de su auto-reflexión. El portafolio es una recopilación de evidencias que las/los estudiantes hacen de sus propias producciones a lo largo de un periodo determinado, a la que se agrega además testimonios de las decisiones que son capaces de tomar, del modo de comunicar sus aprendizajes y de sus reflexiones, acerca de los contenidos y su particular manera de aprehenderlos, dando cuenta de las dificultades habidas y los progresos obtenidos.

c. Registros de observación son grillas de recogida de datos e informaciones que lleva la/el docente, con vistas a verificar el progreso de cada aprendiente

d. Entrevista permite recabar datos sobre aspectos más difíciles de observar externamente, a través de conversaciones más o menos informales.

Análisis de tareas se realiza básicamente en la fase de retroacción; es decir, los comentarios y sugerencias de los pares/del grupo/del docente son fuente de insumo para mejorar la producción/actuación, que es revisada, reformulada, mejorada.

e. **Anecdotarios** son útiles para registrar los hechos significativos de la conducta de una/un estudiante a lo largo de un periodo determinado. Es posible de realizar sólo en grupos pequeños.

f. **Indicadores**

Marín Ibáñez y de la Torre (1991) proponen algunos indicadores para obtener información sobre el estilo y el potencial creativo de los participantes:

Originalidad: hace referencia a lo nuevo, auténtico.

Flexibilidad: es la posibilidad de modificar comportamientos y generar nuevas respuestas frente al cambio y a situaciones novedosas.

Productividad o Fluidez: alude a la cantidad de respuestas y soluciones dadas por el sujeto ante una situación.

Elaboración: tiene relación con el proceso y la organización de la información, valorándose positivamente la capacidad de las personas para expresarse, de acuerdo al nivel correspondiente en LCE.

Análisis sugiere la facultad para distinguir y diferenciar unos conceptos/situaciones de otros.

Síntesis: capacidad de elaborar esquemas, organizar la información y extraer los rasgos más valiosos.

Apertura mental alude a la capacidad para afrontar retos u obstáculos y resolverlos, buscando la mayor cantidad de alternativas posibles.

Comunicación es la capacidad de transmitir y compartir mensajes, productos y descubrimientos con otras personas.

Sensibilidad para los problemas conlleva la empatía para percibir y descubrir situaciones difíciles y problemáticas.

Redefinición es la capacidad para encontrar usos, funciones, aplicaciones y definiciones diferentes a las habituales. Atribuir funciones y fines que no eran inicialmente los previstos o los que contribuyeron a elaborar el objeto.

Nivel de Inventiva se refiere a la habilidad para percibir la realidad y transformarla parcial o totalmente.

12. EVALUAR TALLERES

A las consideraciones generales sobre evaluación, se añaden algunas particularidades a tener en cuenta en los Talleres. En primer término, es necesario que los participantes evalúen los progresos y sugieran mejoras para la realización de ajustes. Esta evaluación puede asumir diversas formas: oral o escrita, formal o informal, etc. Los modelos de Gibb (1996) pueden ser útiles u orientar la creación de otros instrumentos:

Evaluación del Proceso

La finalidad es observar el funcionamiento del taller durante su transcurso y desde la óptica de los propios participantes. Esta estrategia para recabar información sirve a la/al docente para detectar inconvenientes, desajustes o posibles conflictos y subsanarlos o construir consensos y aliviar las tensiones.

**¿Cuál es su opinión sobre este taller?
Indique la respuesta que refleje más fielmente su parecer.**

1. Todos tienen oportunidad de participar y decir lo que piensan.
2. Unos pocos dominan la discusión.
3. Parece que todos están de acuerdo con las decisiones.
4. No se dedica suficiente tiempo a la discusión de los temas y actividades.
6. Se dedica demasiado tiempo a cuestiones de poca importancia.
7. Se va alternando el liderazgo entre los miembros del grupo.
8. Unas pocas personas dominan la función del liderazgo.
9. Todos asumen las responsabilidades.
10. Unos pocos miembros están llevando adelante la tarea.

Evaluación de Fin de Taller

Mucho nos interesaría saber su opinión acerca del funcionamiento del taller con los fines de mejorar nuestras prácticas.

Evaluación de fin de taller					
1. ¿Cuál es su opinión general acerca del taller?	Mala	Mediocre	Aceptable	Buena	Excelente
2. ¿Cuáles fueron en su opinión los puntos débiles?					
3. ¿Qué le agradó más del taller?					
4. ¿Incorporó nuevos saberes a través de las tareas realizadas? Mencione algunos.					
5. ¿Qué cambios o mejoras sugeriría para futuros talleres?					

13. BIBLIOGRAFÍA

Documentos oficiales

Disponibles en el sitio del Ministerio de Educación de la Nación:

Ley Educación Nacional N° 26206 (2006)

DINIECE (2009) Boletín N°7. Temas de Educación: “La educación secundaria rural en la actualidad”. Área de Investigación y Evaluación. Ministerio de Educación

Marcos de Referencia para los Profesorados de Lenguas Extranjeras

Marcos de Referencia para el Bachiller en Lenguas

NAP para Lenguas Extranjeras (versión sujeta a la aprobación del C.F.E.)

Resolución 84/09. C.F.E. Ministerio de Educación de la Nación

Resolución 93/09. C.F.E. Ministerio de Educación de la Nación

Resolución 181/12. C.F.E. Ministerio de Educación de la Nación

Bibliografía General

BAGNO, M. (1999) Preconceito lingüístico: o que é, como se faz. Ed. Loyola, Brasil.

BARBONI, S. y PORTO, M. (2011) “Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional en la Argentina del Bicentenario: ¿qué tensiones y qué posibilidades se abren con la incorporación del inglés en el currículum de la Escuela? En Barboni, S (ed). Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional a los 200 Años de la Revolución de Mayo. La Plata: Eds Al Margen. Pág. 13-68.

BARBONI, S. y PORTO, M. (2011) “Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional en la Argentina del Bicentenario: ¿qué tensiones y qué posibilidades se abren con la incorporación del inglés en el currículum de la Escuela? En Barboni, S (ed). Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional a los

200 Años de la Revolución de Mayo. La Plata: Eds Al Margen. Pág. 13-68.

BARRÓN, C. (2006). Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate. México D.F.: UNAM-CESU.

BAQUERO, R. Y TERIGI, F. (1996). "Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas". En: Enfoques pedagógicos, serie internacional. Número 12, Volumen 4 (2): Constructivismo y pedagogía. Mayo- agosto de 1996. Pp. 27/44.

BAUTIER, E.; BUCHETON, D. (1997) Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? Repères. Institut National de Recherche Pédagogique, 15(13), 11-25. Traducción: Flora Perelman ¿Las prácticas sociales del lenguaje en la clase de francés? ¿Qué desafíos? ¿Cuáles procesos?

BROWN, J.D. (2012). 'EIL Curriculum Development.' In Alsagoff, Lubna, et al. (Eds.), Principles and Practices for Teaching English as an International Language (pp. 147-167). New York, London: Routledge Publishers.

BURBULES, N. y CALLISTER, T. (2006): Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Granica. Argentina

BYRAM, M. (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, Inglaterra.

BYRAM, M. y RISAGER, K. (1999): Language Teachers, Politics and Cultures. Clevedon, Inglaterra CAMILLONI, A. (1998), La evaluación de los aprendizajes, Buenos Aires, Paidós.

COLL, C. y MARTÍ, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar. (pp.623-651). Madrid: Alianza Editorial.

COPE, B. y KALANTZIS, M.(2009). Aprendizaje ubicuo. Traducción : Emilio Quintana. Grupo Nodos Ele : www.nodosele.com

CORBETT, J. (2003). An Intercultural Approach to English Language Teaching. Pasig City, the Philippines: Anvil.

COYLE, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts. En Masih, J. (Ed.). Learning Through a Foreign Language (pp. 46-62). Londres, Inglaterra.

COYLE, D. (2002) Relevance of CLIL to the European Commission 's Language Learning Objectives. En Marsh, D (eds.): "CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential". European Commission, Public Services Contract DG 3406/001- 001didactiques." En Revue de la SAPFESU, Numéro Hors-Série, Buenos Aires, Argentina.

CRESTA, C. (2012) La enseñanza como política. Separata del texto. Texto preliminar, en proceso de publicación.

DURANTI, A. (2000) Antropología Lingüística, University Press, Cambridge. Traducción española de Pedro Tena

DUSSEL, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. Disponible en <http://www.oei.org.ar/7basicop.pdf> el 23/02/2014.

FELDMAN, D. (2010). Didáctica general. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

FRONZONI, P. (2004). Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior. Orientación Lenguas Extranjera

FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (2007). Language Testing and Assessment. An advanced resource book. London: Routledge.

GASPAR, P. (2009) "El género planificación" en La planificación en Alfabetización Inicial. Áreas curriculares. Ministerio de la Nación

GEERTZ, C. (1973) La interpretación de las culturas. By basic Books. NY. Duodécima reimpression (2003), Barcelona

GIBB, J. (1996) Manual de dinámica grupal, 17ª edición. Ed. Lumen. Humanitas

GOODMAN, FERREIRO, GOMEZ PALACIOS (1991). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo" en Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires

HAMEL, R. (1995). "Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico", en Alteridades 5 (10), pp. 78-88.

KALANTZIS, M. y COPE, B. (2008) New Learning: Elements of a Science of Education. Cambridge UK: Cambridge University Press.

KRAMSCH, C. (1993): Context and Culture in Language Teaching. Oxford University Press. Oxford, Inglaterra.

KRAMSCH, C. (1998) *Language and Culture*. Oxford, OUP.

KRAMSCH, C. (2004). *Context and Culture in Language Teaching* (6th ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.

KUMARAVADIVELU, B. (2003). *Beyond Methods. Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, US: Yale University Press.

KUMARAVADIVELU, B. (2008). *Cultural Globalization and Language Education*. New Haven, US: Yale University Press.

LORENZATTI, M. del C. (2007). El aula rural multigrado y la intervención pedagógica. Aproximaciones a una realidad compleja. En Cragnolino, E. (comp.). *Educación en los espacios sociales rurales*. Córdoba, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

MALEY, A. (2012). 'Literature in Language Teaching.' In Alsagoff, Lubna, et al. (Eds.), *Principles and Practices for Teaching English as an International Language* (pp. 282-298). New York, London: Routledge Publishers.

MALINOWSKI, B. (1931). *La Cultura*. disponible en <http://es.scribd.com/doc/98092992/Malinowski-Bronislaw-La-Cultura-1931>

MARÍN IBÁÑEZ, R. y de la TORRE, S. (1991) *Manual de la creatividad: aplicaciones educativas*. Vicens Vives, España

MARTÍN-BARBERO, J. (2006). "La razón técnica desafía a la razón escolar", en NARODOWSKI, M., OSPINA, H., MARTÍNEZ BOOM, A. (eds.). *La razón técnica desafía a la razón escolar*. Buenos Aires, Noveduc.

MCKAY, S.L. (2012). 'Principles of Teaching English as an International Language.' In Alsagoff, Lubna, et al. (Eds.), *Principles and Practices for Teaching English as an International Language* (pp. 28-46). New York, London: Routledge Publishers.

MISHRA, P. & KOEHLER, M. J. (2006) Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge, 1017-1054. In *Teachers College Record* 108 (6). Disponible en: <http://www.mendeley.com/research/what-istechnological-pedagogical-content-knowledge-tpack/>

NORTON, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. [Introduction, Special Issue] *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429.

OLLIVIER, Ch. & WEISS, G. (2007) « *Ecriture, Internet et autonomie de l'apprenant*. Aspects

de la didactique développée par le projet DidacTIClang : une didactique des langues intégrant Internet. Hamburg : Dr.Kovac

OLLIVIER, Ch. & PUREN, L. (2011) *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Ed. Maison des langues, Paris.

PONZIO, A. (1974) *Producción lingüística e ideología social: para una teoría marxista del lenguaje y de la comunicación*, Madrid.

PORTO, M. (2003) Stereotyping in the Representations of Narrative Texts through visual reformulations. *Foreign Language Annals*, Vol. 36, N° 2:1-27.

PUREN, Christian (2002) "Actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle" en *Langues modernes*, n° 3/2002 «L'interculturel». Paris, Francia.

REVUZ, C. (1998): *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*. En: SIGNORINI, I., org.: *Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo, Brasil.

RICHARDS, J. & RODGERS T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: C.L.T.L.

ROBINSON, K (2010) *Changing paradigms. RSA Animate*. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=WbOtm0zKxLQ> el 23/02/2014.

ROGOVSKY, Corina (2013) ¿Cómo pensar la clase con tic en la escuela secundaria?: cómo pensarnos como docentes y cómo pensar el proceso de trabajo con los alumnos. Disponible en <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/como-pensar-clase-tic-escuela-secundaria-como-pensarnos-como-docentes-co>

SAGOL, C. (2012), *El aula aumentada*, en Webinar 2012: Aprendizaje ubicuo y modelos 1 a 1, organizado por IIPE-UNESCO y Flacso Argentina, 14 al 16 de marzo. Disponible en: <http://www.webinar.org.ar/conferencias/aprendizaje-ubicuo-modelos-1-1-experiencias-propuestas-del-portal-educar>

SCHÖN, Donald (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Ed. Paidós (temas de educación). Barcelona.

TÉBAR BELMONTE, L. (2004) *el paradigma de la medición como respuesta a los desafíos del siglo xxi*. Actas V Congreso Internacional: Educación Para el Talento. Mazatlán, Sinaloa, México. Publicado en Red Latinoamericana Talento. Disponible en http://www.redtalento.com/V_Congreso/Conferencias/Paradigma.html

TERIGI, F. (2006). Tres Problemas para las Políticas Docentes. Presentación en Panel “Docentes, ¿víctimas o culpables? Una mirada renovada sobre la cuestión docente en el marco de los cambios sociales y educativos”. Encuentro Internacional “La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes”. Organizado por la OREALC, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Montevideo, 22, 23 y 24 de junio de 2006. Recuperado el 4 de diciembre de 2012, de http://www.oei.es/docentes/articulos/tres_problemas_politicas_docentes_terigi.pdf

TERIGI, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia en Santa Rosa- La Pampa

TERIGI, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de políticas. Buenos Aires: OEA.

TOMLINSON, Carol Ann, (2001), El aula diversificada, Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes, Barcelona, Octaedro.

VARELA, L (editora) (2011) Para una política del lenguaje en Argentina, Editorial UNTREF, Buenos Aires, Argentina

VEZ, J.M. (2011) La investigación en Didáctica de las Lenguas en Educatio Siglo XXI. vol. 29 n° 1, pp.81 - 108.

VILLARRUEL FUENTES, M (2009). La práctica educativa del maestro mediador. SEP-DG-EST. Instituto Tecnológico Úrsulo Galván, México - Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 50/3 – (OEI)

WALLACE, C. (2012). ‘Principles and Practices for Teaching English as an International Language: Teaching Critical Reading.’ In Alsagoff, Lubna, et al. (Eds.), Principles and Practices for Teaching English as an International Language (pp. 261-281). New York, London: Routledge Publishers.

NOTA DE LA COMISIÓN CURRICULAR

En tanto hipótesis de trabajo flexible, el Diseño Curricular de Lenguas y Culturas Extranjeras ha sido sometido a múltiples instancias de consulta: docentes, a especialistas y técnicos, a partir de cuyas críticas constructivas y opiniones fundamentadas se han realizado ajustes y reelaboraciones, siempre en coherencia con las normativas y lineamientos generales que lo encuadran.

En cuanto al recorte de contenidos, dada la diversidad de situaciones y contextos escolares de la jurisdicción, podrá parecer tanto ambicioso como restringido. En este sentido, se recalca el carácter flexible y adaptable del diseño, cuya aplicación amerita la adecuación responsable a las características de cada contexto educativo, siempre y cuando se respeten la perspectiva y los contenidos mínimos establecidos por los NAP.

Por último, se señala que los Diseños Curriculares de Ciclo Básico y Ciclo Orientado son complementarios. De allí que algunos conceptos sean retomados de forma idéntica y otros se encuentren ampliados o reforzados en uno u otro documento.

ANEXOS

**LENGUAS Y CULTURAS
EXTRANJERAS
CICLO ORIENTADO**

CENTROS DE ACTIVIDADES JUVENILES

Ministerio de Educación de Tucumán

Reflexiones sobre la articulación y acreditación de materias a través de los CAJ

Desde hace muchos años, funcionan en las escuelas secundarias del país los **Centros de Actividades Juveniles**, llamados CAJ. Este Programa, dependiente del Ministerio de Educación, es una propuesta político pedagógica que busca generar en la escuela un espacio diferente al que transcurre en las aulas de lunes a viernes, dirigido a los jóvenes de la escuela y de la comunidad en general, donde se desarrollen procesos de enseñanza-aprendizaje y de participación efectiva a través de ofertas y metodologías innovadoras, que permitan ampliar el horizonte cultural y las trayectorias escolares de los jóvenes.

Los CAJ dinamizan la vida institucional, generando nuevas posibilidades. De entre ellas, un aspecto a abordar es el relativo a la acreditación de materias a través de los CAJ.

De este tipo de experiencias, hay muchas en la provincia y el país. Los CAJ, desde hace un tiempo, han comenzado a entenderse como una propuesta pedagógica más de la escuela, cuyos procesos de aprendizaje, que allí se llevan a cabo, son dignos de valoración.

Podríamos definir a lo que llamamos “acreditación de materias”, como el proceso por el que se reconoce “formalmente” una materia o asignatura del programa de estudio o currícula, demostrando que ha sido aprobada por un alumno, una vez que se ha comprobado que alcanzaron unos estándares predeterminados. Para comprobar esto, es necesario pasar por un proceso de “evaluación” de las competencias adquiridas.

Al abordar algunos de estos términos: “proceso formal”, “evaluación”; quienes llevamos adelante las políticas educativas, podríamos cuestionarnos si esto es posible o pertinente en este tipo de espacios, donde se trabaja con otros “formatos” y donde la participación de los jóvenes es libre y abierta.

Espero que esta experiencia que intentaré comunicar, arroje algunas pistas sobre este tema. Después de todo, las certezas obturan el desarrollo de una línea de pensamiento y las respuestas definitivas suelen ser difíciles de encontrar. La pregunta es lo que trabaja. Deseamos que algunas de ellas puedan ir debatiéndose al interior de las instituciones. “Hay que esforzarse por no entender enseguida”, decía Lacan.

La que voy a relatar es una experiencia accesible, sencilla, más cercana a la cotidianidad de un CAJ en cualquier escuela. Es simple; pero ni los procesos que aquí se desarrollan, ni lo que subyace a su reflexión, se alejan de la complejidad. Las propuestas como respuestas a necesidades nunca son concluyentes. En todo caso, abren nuevos caminos de posibilidad.

La experiencia seleccionada se desarrolla en la Esc. Media Manuela Pedraza.

Esta escuela se encuentra en la localidad de Manuela Pedraza, departamento de Simoca. Se trata de una comuna rural a 51 km de la capital tucumana. En esta institución se instaló una Radio Escolar CAJ. Su tallerista, junto al Coordinador y todo el equipo CAJ, participan activamente de la vida institucional de la escuela, gracias a la apertura que el cuerpo directivo promueve.

En oportunidad de los diálogos institucionales que allí se generan, la docente de la asignatura Idioma Extranjero Inglés expone la dificultad de muchos de sus estudiantes para expresarse en su materia, por razones de timidez, vergüenza o sentimientos de inseguridad. Esto actuaba en detrimento de las habilidades generales de los chicos como su oralidad, capacidad de comunicación, y entorpecía el aprendizaje del idioma que la docente enseña. Asimismo, la evaluación de los contenidos resultaba dificultosa debido a las inhibiciones que los estudiantes habían desarrollado.

El equipo de CAJ le ofrece a esta docente el espacio radial para trabajar estos aspectos. El espacio que se ofrece no es sólo el lugar físico y los equipamientos, sino también el recurso humano del CAJ y especialmente sus lógicas de trabajo: aprendizaje grupal, flexibilidad, entre otras. La docente articuladamente con la tallerista de radio del CAJ evalúan las posibilidades de adecuación de los formatos radiales a los contenidos de la materia.

Así se le propone esta opción de trabajo a los alumnos del 3° año, curso en el que la docente notaba mayores dificultades. No todos los alumnos aceptan.

Desde la línea de Radios Escolares CAJ, se tiene como premisa que las experiencias que los jóvenes puedan realizar en este nuevo ámbito escolar no sean obligatorias, sino que funcionen como una posibilidad más de aprendizaje dentro de la escuela. El mismo criterio de “no obligatoriedad” vale para todas las actividades de los CAJ.

25 alumnos se sumaron, entonces, a la experiencia. Y con ellos la tallerista CAJ trabajó técnicas de locución, diferencias y especificidades entre el área técnica y de conducción radial, cómo se arma un programa de radio, una grilla, etc.

Surge la propuesta de realizar un programa de música, donde todo el contenido estuviera relacionado al área de Inglés. Se definieron roles (locución, producción, musicalización) y las funciones de cada uno (coordinación, recolección de noticias, novedades, selección musical). Salió al aire un programa semanal llamado “My Music is your Music”, en el cual los locutores presentaban el programa en inglés y paralelamente hacían la traducción al español al aire. La selección musical fue en inglés pero no se centró en un solo estilo musical sino que recorrió diferentes géneros: jazz, pop, reggae, rock, etc; de los años `40, `50, `60, hasta la actualidad; como así también música de películas y especiales de cantantes elegidos por los jóvenes. Otra de las actividades que realizaban fue la traducción al aire de las letras completas o estrofas de canciones, y el análisis de ellas.

Buena repercusión tuvo la realización de un radioteatro de escenas de películas, por ejemplo del film Titanic, como así también los bloques de humor del programa. Todo ello trabajado con las áreas de Teatro, Lengua e Informática. Es decir que otros docentes también se sumaron a la experiencia.

Se habilitó un buzón de sugerencias para toda la escuela, que dio excelentes resultados ya que facilitaba la selección de los contenidos para el siguiente programa. Así los alumnos de la escuela y los jóvenes asistentes al CAJ opinaban sobre lo que esperaban escuchar al aire, por parte de sus propios compañeros.

El programa se emitió 3 días a la semana y estuvo incluido en la grilla semanal de la Radio CAJ, que tiene programación de Lunes a Sábado. Se grabaron lo que se denominan “programas enlatados”, para ser transmitidos en diferentes horarios de la grilla radial.

Los jóvenes que ya asistían al CAJ tuvieron también un rol protagónico, ya que ellos habían participado de los procesos de aprendizaje y capacitaciones específicas de la actividad de radio. Ayudando así a sus mismos pares a sostener un espacio que les permitiría aprender y ejercitar esos contenidos que en la dinámica del aula tradicional les resultaba más difícil.

La experiencia se desarrolló de Marzo a Diciembre de 2013 con este curso, y el total de los participantes aprobaron Idioma Extranjero Inglés. La docente evaluaba lo que en ese nuevo espacio sucedía, ya que la música y la radio sólo fueron vías de acceso a los contenidos de la asignatura. Los criterios de evaluación fueron: pronunciación, vocabulario, trabajo grupal, comprensión, traducción, entre otros.

Además de la acreditación curricular, se logró con esta experiencia:

- Una mejora en la capacidad expresiva en general de los jóvenes y en la pronunciación del idioma extranjero inglés en particular.

- Mayor cooperación, participación e integración grupal de los jóvenes

- Involucramiento docente, entendiendo a la Radio como Herramienta pedagógica.

- Y reconocimiento del valor significativo de los intereses juveniles para el aprendizaje.

Entre otros aspectos que resultaron beneficiosos para los procesos educativos grupales y personales de los jóvenes.

Tomando en cuenta este ejemplo de vinculación de los contenidos curriculares con las posibilidades que ofrece el CAJ y sus diferentes espacios, quizás podríamos pensar en niveles distintos que puede adoptar esta vinculación.

En esta oportunidad, es posible por lo menos distinguir la diferencia entre la articulación y la acreditación:

La articulación: en donde tanto la asignatura como el subproyecto del CAJ (ya sea taller u otro formato) trabajan un mismo contenido, o eje temático en forma complementaria. Como suele darse entre los espacios de Educación Ambiental del CAJ y Ciencias Naturales, o entre las propuestas artísticas que se desarrollan los sábados e Historia o Ética; y así podrían mencionarse infinidad de articulaciones.

La acreditación: donde los procesos que desarrolla el CAJ ayudan, además de nuestros propósitos de ampliación del horizonte cultural y apropiación de aprendizajes significativos, a aprobar formalmente algunos contenidos curriculares que, de otro modo, resultarían por lo menos más dificultosos. O que el aprendizaje de los contenidos acreditados desde los espacios y lógicas del CAJ, resultan un poco más interesantes o significativos para los jóvenes.

En ambos casos, de esta manera, se desarrollan posibilidades de enriquecimiento de los procesos de aprendizaje y una mejora en las trayectorias escolares.

Pero en el segundo caso, la institución ofrece, además, programas personalizados a las necesidades particulares y brinda oportunidades concretas para que los jóvenes promocionen sus estudios. Tomando en cuenta las orientaciones que hoy propone la escuela secundaria, como pueden ser Educación Física y Lenguas, por sólo citar algunas; quizás resulte más fácil pensar la relación de esta experiencia que acabo de transmitir con el área de Lenguas, pero en los CAJ se realizan, además, multiplicidad de actividades donde las palabras y el cuerpo tienen un lugar privilegiado: danzas, deportes, juegos recreativos y cooperativos, expresión corporal, contacto y cuidado de la naturaleza, promoción de la salud, entre muchas otras. En tanto, si entendemos que a través del área de Lenguas se abordan los temas del lenguaje y con él, el acceso y comprensión de la cultura, será necesario valorizar los conocimientos y experiencias lingüísticas y culturales que los jóvenes ya traen consigo, y descubrir en ellos distintos modos de expresión, muchos CAJ desarrollan actividades de: lectura y escritura, radio, revistas y blogs, historietas, teatro, cine, entre otros.

En definitiva, creemos que se trata de aumentar las situaciones y posibilidades de aprendizaje, mediante el reconocimiento de los intereses y habilidades propios de los jóvenes.

Psic. María Florencia Jiménez

Coordinadora Provincial CAJ

TALLERES

A modo de ejemplo, se plantean algunos aspectos relevantes para la propuesta de Talleres en LCE, que deberán ser ampliados y situados por los docentes que deseen ofrecerlos en sus instituciones.

a. Taller de radio en LCE

Ciclo Orientado

Bachiller en Lenguas, en Comunicación, en Ciencias Sociales, aunque puede adaptarse a cualquier otro bachillerato

Frecuencia: un bloque de 3 hs semanales para producir una emisión mensual (Nivel I) o quincenal (Nivel II)

Tiempo de la emisión: media hora

Fundamentación

“Primero surgió el trabajo y enseguida o a la par el lenguaje. El grito y el canto coordinaban los esfuerzos musculares de los trabajadores. Los gritos inarticulados, las interjecciones, el canto representan la materia prima del lenguaje”, Engels (citado en THOMPSON “Los primeros filósofos. El lenguaje y el pensamiento”).

De manera que la oralidad está arraigada en nuestros orígenes y, quizás por ello, la música, el canto y el sonido de nuestra propia voz sean fundantes, generen vínculos, nos unan en el trabajo cooperativo y nos identifiquen como parte de un grupo. Quizás por todas estas razones la experiencia de la radio en la escuela sea tan significativa, genere identidad grupal y pertenencia, estimule la expresión de ideas, de sentimientos y emociones. Pero también porque, al cederles la palabra, las/los aprendientes devienen protagonistas, ciudadanos participativos, a la vez que se transforman en lectores ávidos de noticias, seleccionadores perspicaces, periodistas aviesos.

Objetivos

Que las/los estudiantes:

Reconozcan la función social de la radio

Mejoren y fortalezcan la expresión oral en lengua de escolarización y en la LCE que aprenden

Planifiquen qué decir/leer en las distintas etapas de la emisión

Mejoren la lecto-comprensión mediante la búsqueda, exploración, lectura y selección de material informativo en LCE

Produzcan textos radiales: presentaciones, cuestionarios, síntesis informativas, notas breves (Nivel I), entrevistas, comentarios, informaciones breves sobre temas de interés general, notas de opinión (Nivel II) en LCE

Graben los diferentes textos, en LCE, para emitirlos en la radio

Fortalezcan el trabajo en colaboración y el intercambio de ideas respetuoso

Reconozcan el valor comunicativo y expresivo de la LCE que aprenden

Tomen conciencia del valor social de la diversidad lingüística y cultural

PROPUESTA INTERDISCIPLINARIA

Contenidos en relación con la comunicación radial

BLOQUE I

La comunicación (Emisor-Medio-Receptor, Código, Lenguaje, Mensaje, Contexto)

El lenguaje de la radio (voces, efectos, música y silencio)

Géneros Radiales

Musicalización, la música en la escuela: búsqueda, exploración y selección de material musical en LCE

BLOQUE II

Las prácticas del lenguaje en y para la Radio: Hablar, Escuchar, Leer y Escribir

Creación Colectiva de producciones radiales a partir de búsqueda, exploración y selección de material para la emisión radial

BLOQUE III

La Interculturalidad: exploración cultural de la región y puesta en diálogo con manifestaciones artísticas en la LCE que se aprende

Dramatización sonora de producciones artísticas, propias o seleccionadas; por ejemplo:

poesías, narraciones, obras de teatro breves.

PROPUESTAS DE ACTIVIDADES

Presentaciones en las que los participantes saluden, den su información personal (nombre, edad, nacionalidad), hablen de sí mismo (gustos y preferencias en vestimenta, deportes, música, actividades recreativas y culturales, etc.) en la LCE o bien presenten a personajes ilustres/celebridades locales o de la LCE que aprenden

Entrevistas a parientes, vecinos o hablantes de la LCE que aprenden

Selección de canciones: breve síntesis en la lengua de escolarización para contar a las/los radioescuchas el tema e hilo argumental de las canciones. Las/los estudiantes podrán solicitar al coro de la escuela que interprete y grabe algunas canciones en la LCE para difundir.

Informaciones: búsqueda, exploración, selección y lectura de noticias relevantes o significativas para el grupo, de los países en que se habla la LCE, que podrá ser difundida en lengua de escolarización o en la LCE que aprenden, de acuerdo al nivel lingüístico/comunicativo de las/los estudiantes y al grado de dificultad de la información.

RECURSOS DIGITALES

Uso de navegadores

Software: AUDACITY

Software: PODCAST

Herramientas de la Web 2.0 (Blog, Podcast, Streaming)

b. Taller de teatro en LCE

Ciclo Orientado

Bachiller en Artes, en Comunicación, en Lenguas, en Ciencias Sociales, aunque puede adaptarse a cualquier otro bachillerato

Frecuencia: se recomienda 3 hs semanales, en un solo bloque, para producir una puesta en escena breve trimestralmente (Nivel I o Nivel II)

Tiempo de la emisión: media hora

Fundamentación

En el marco de un curriculum flexible y adaptable a las necesidades de cada entorno y a las trayectorias escolares de las/los estudiantes, la dramatización encuentra un lugar apropiado en la Educación Secundaria Obligatoria.

En efecto, el estudio del hecho dramático se da en el área de Lengua y Literatura, pero también en Educación Física, que promueve el desarrollo del lenguaje y de la comunicación corporal. En clase de LCE, la utilización del teatro no es nueva, ya que la representación de obras de teatro breves, de autor o de creación colectiva, favorece la asimilación de la lengua extranjera que se estudia y representa una importante fuente de motivación, de desinhibición y de creatividad.

Entre otras técnicas posibles de desarrollar, se proponen el juego dramático, los títeres, el teatro de sombras, el teatro de marionetas, la narración de cuentos.

Objetivos

Que las/los estudiantes:

Reconozcan en la representación teatral una estrategia para el aprendizaje significativo a través del juego, la expresión, la improvisación y la dramatización.

Mejoren y fortalezcan el aprendizaje lingüístico y la expresividad oral en lengua de escolarización y en la LCE que aprenden

Perfeccionen la lecto-comprensión mediante el uso de estrategias de lectura global, detallada o fina para la búsqueda, la exploración y la selección de escenas/dramaturgias/obras breves en LCE para representar.

Se apropien y usen en los juegos dramáticos y teatrales los recursos expresivos no verbales (gesto, mirada, expresión corporal, etc.) Memoricen y dramaticen textos/escenas breves (Nivel I)

Seleccionen, preparen y representen escenas/obras de autor o creaciones colectivas (Nivel II)

Valoren el resultado del esfuerzo y del trabajo personal y colectivo.

Disfruten aprendiendo la LCE a través del Teatro

PROPUESTA DE TRABAJO INTERDISCIPLINARIO

Contenidos en relación con el teatro

BLOQUE I

Teatros en Tucumán y en el mundo. Visita virtual a teatros.

Géneros teatrales

Roles en el teatro: el actor, el director, asistente, técnico, vestuarista, etc.

Actor, Rol y personaje; Diferencias.

Acción Dramática: Voluntaria (la que decido hacer). Consciente (la que no pasa por la automatización, sino que lo dimensiona) y Modificadora del entorno (la que modifica a otro actor o a elementos que tengan un significado o relevancia estética)

Estructura Dramática: a) Personaje; b) conflicto c) texto d) Acción; e) Entorno

BLOQUE II

Prácticas del lenguaje en y para el Teatro en LCE: escuchar radio teatro, teatro leído o semi-montado, improvisaciones, la escritura de escenas breves

Técnicas y ejercicios de mímica e improvisación

Escenificación

Planificación y creación colectiva de una escena/obra breve.

BLOQUE III

Preparación de la dramatización: repetición y memorización del guión correspondiente a cada estudiante; en relación con la lengua que se aprende: consideraciones sobre el léxico, la pronunciación, el ritmo y la entonación; en relación con la actuación teatral: expresión corporal, uso de la voz y del espacio escénico, etc.

Preparación de la Utilería: delimitación del escenario, música y luces; ropas especiales, máscaras, accesorios de todo tipo, etc.

Representación: Integración de los elementos que configuran el Discurso Teatral. El rol del espectador

PROPUESTAS DE ACTIVIDADES

De acuerdo al nivel de las/los estudiantes, podrán preverse actividades de:

Mímica: escucha de escenas y representación mímica por parte de las/los estudiantes, lo que implica escucha atenta sobre situaciones que reemplen léxico y expresiones conocidas, pero que a la vez liberen la actuación de las limitaciones lingüísticas

Improvisación: Libre o pautada. Presentaciones y caracterizaciones de personajes imaginarios; improvisación de actividades cotidianas irreales o imaginarias. Improvisación a partir de un campo léxico (padre, madre, madrastra, hijo, abuelo, tío, etc., que genere una situación de interacción, por ejemplo, una reunión familiar, una pelea de familia, un diálogo entre hermanos; etc.); Con estímulos: a partir de una única palabra (amor, amistad, que dé lugar a invitaciones/declaración de amor, aceptación o rechazo, etc.); un tema (trabajo, que puede dar lugar a juegos de roles en torno a las entrevistas de trabajo, a un almuerzo o cena de trabajo, etc.); una imagen (una playa, que permita escenificar una escena); una melodía o un sonido (ruido de dos autos que chocan y la discusión entre los conductores, etc.)

Juego de roles guiados: se distribuyen tarjetas por grupo con indicaciones de la situación comunicativa; por ejemplo: 3 amigos, de 15 años, en un bar, a la salida de la escuela, conversan sobre el deporte que practican y eligen el menú. A partir de estas indicaciones, las/los estudiantes juegan la escena.

Escenificación: búsqueda, selección y lectura de obras teatrales apropiadas para el nivel y conocidas previamente o estudiadas en lengua de escolarización por las/los estudiantes, de modo que puedan preparar una escena para dramatizar (elección del personaje a representar; recursos para el montaje y la puesta en escena). Es imprescindible recalcar la necesidad de brindar obras adecuadas o adaptadas al nivel de LCE de las/los estudiantes para evitar cualquier frustración (imposibilidad de abordar el texto, por incompreensión del léxico, el registro o el nivel de lengua), lo que sería contraproducente para la propuesta.

Creación colectiva, con la ayuda de la/del docente, de dramaturgias para ser leídas o dramatizadas, a partir de historias reales o imaginarias contadas por las/los estudiantes, sobre ellos mismos o sobre otras personas/personajes inventados. Esta creación conlleva una etapa de Planificación de la historia: selección de personajes, escenarios, tiempos, previsión de elementos a considerar en las acotaciones (referencia a objetos, ropas, estados de ánimo, etc.). Escritura de textos dramáticos preliminares. Revisiones y versión mejorada (Nivel II)

En la puesta en marcha de los Talleres, debe ser una preocupación recurrente en la/el docente, crear un ambiente motivador y distendido, en el que el juego, la desinhibición, la socialización y la creatividad sean los factores determinantes para lograr aprendizajes en la LCE que se aprende. Pero este aprendizaje debe resultar como consecuencia y efecto de hacer teatro en LCE; es decir, atravesando de modo ineludible, la experiencia artística teatral desde la experimentación y la creación colectiva de situaciones y escenas.

Resolución Ministerial N° 0077/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Comunicación. Número expediente validez nacional 15058/15.

Resolución Ministerial N° 0078/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Educación Física. Número expediente validez nacional 15021/15.

Resolución Ministerial N° 0079/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Ciencias Naturales. Número expediente validez nacional 15043/15.

Resolución Ministerial N° 0080/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Agro y Ambiente. Número expediente validez nacional 15892/15.

Resolución Ministerial N° 0081/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Informática. Número expediente validez nacional 15781/15.

Resolución Ministerial N° 0082/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Economía y Administración. Número expediente validez nacional 15057/15.

Resolución Ministerial N° 0083/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Ciencias Sociales. Número expediente validez nacional 15112/15.

Resolución Ministerial N° 0084/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Arte-Música, Bachiller con Orientación en Artes Visuales, Bachiller con Orientación en Arte- Danza, y Bachiller con Orientación en Arte-Audio Visuales. Número expediente validez nacional 15138/15.

Resolución Ministerial N° 0085/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Lenguas. Número expediente validez nacional 15784/15.

Resolución Ministerial N° 0086/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Turismo. Número expediente validez nacional 15893/15.

Resolución Ministerial N° 951/5 (MEd) Bachiller Especializado en Artes.

DISEÑO CURRICULAR LENGUA Y CULTURAS EXTRANJERAS

CICLO BÁSICO Y CICLO ORIENTADO
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Tucumán, Octubre de 2015

Dirección de
EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ministerio de
EDUCACIÓN



DISEÑO CURRICULAR LENGUA Y CULTURAS EXTRANJERAS

**CICLO BÁSICO Y CICLO ORIENTADO
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL**

Tucumán, Octubre de 2015