

3
S
E

INGLÉS

DISEÑO CURRICULAR PARA LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ 3º AÑO



Dirección General de Cultura y Educación

DCES3 inglés / coordinado por Claudia Bracchi. - 1a ed. - La Plata : Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008. 52 p.; 28x20 cm.

ISBN 978-987-1266-55-5

1. Diseño Curricular. 2. Inglés.. I. Bracchi, Claudia , coord.

CDD 375

Edición y diseño

Dirección de Producción de Contenidos

© 2008, Dirección General de Cultura y Educación

Subsecretaría de Educación

Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata

Provincia de Buenos Aires

ISBN 978-987-1266-55-5

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

EQUIPO DE ESPECIALISTAS



Coordinación

Lic. Marina Paulozzo



Inglés

Lic. Gustavo M. Paz

Lic. Patricia Suárez Rotger

ÍNDICE

Resolución	5
Marco General para la Educación Secundaria	7
Introducción.....	7
La Educación Secundaria del Sistema Educativo Provincial	7
Adquirir saberes para continuar los estudios	8
Fortalecer la formación de ciudadanos	9
Vincular la escuela con el mundo del trabajo	9
Fundamentos de la propuesta para la Educación Secundaria	10
Sobre el lenguaje y el conocimiento en la escuela	14
La organización técnica del Diseño Curricular para la Educación Secundaria	15
Principales criterios técnicos	16
Mapa curricular del plan de estudios de 3º año.....	19
Estructura curricular	19
Inglés 3º año (ES)	21
La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la ES	23
Revisando la historia de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras	24
El español y el inglés: Comparación de dos cosmovisiones.....	25
Propósitos de la enseñanza del inglés en tercer año	25
Expectativas de logro para tercer año	27
Organización de los contenidos	31
Los ejes	33
Las dimensiones	33
Orientaciones didácticas	38
Enfoque comunicativo basado en tareas: autonomía y motivación	38
La planificación por proyectos	40
La situación problemática como disparadora del proyecto	41
Orientaciones para la evaluación	43

La evaluación	43
La evaluación de la oralidad	43
La evaluación de la escucha	43
La evaluación de la comprensión lectora	43
La evaluación de la escritura	44
Rol del docente frente al error	44
La autoevaluación	45
Instrumentos de evaluación	46
Instrumentos de evaluación formal	46
Evaluación informal, auténtica o alternativa	47
Bibliografía.....	48

RESOLUCIÓN

Visto el Expediente N° 5811-3.208.973/08; y CONSIDERANDO:

Que por la Resolución N° 318/07 se aprueba el proyecto de implementación del prediseño curricular del segundo año de la Educación Secundaria;

Que dicho proyecto constituye la prosecución de las acciones de la experiencia iniciada en el ciclo lectivo 2006 para el primer año de la Educación Secundaria;

Que la cohorte de alumnos 2006 inicia, en el ciclo lectivo 2008, el tercer año de la Educación Secundaria;

Que corresponde darle continuidad a dicha experiencia para completar las acciones ya iniciadas, dándole coherencia a las mismas y produciendo las modificaciones aconsejadas por las experiencias de los años 2006 y 2007 en el marco de los Diseños Curriculares aprobados por las Resoluciones N° 3233/06, 2495/07 y 2496/07;

Que en función de lo expuesto resulta necesario pautar las adecuaciones transitorias a la organización institucional y Plantas Orgánico Funcionales que permitan la implementación en las escuelas que participen de la experiencia;

Que las setenta y cinco escuelas que participan son las que oportunamente se nominalizaran en el Anexo 2 de la Resolución N° 318/07;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Asuntos Técnico Pedagógicos en Sesión de fecha 24-04-08 y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que en uso de las facultades conferidas por el artículo 69 inc. e) y k) de la Ley 13688, resulta viable el dictado del pertinente acto resolutivo;

Por ello

EL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION

RESUELVE

ARTÍCULO 1°. Aprobar el proyecto de implementación del Diseño Curricular del tercer año de la Educación Secundaria que obra en el Anexo 1 de la presente Resolución y consta de cuatro (4) carillas.

ARTÍCULO 2°. Determinar que el proyecto aprobado por el Artículo 1° se aplicará con carácter de experiencia durante el ciclo lectivo 2008 en las setenta y cinco escuelas en las que se implementó la experiencia 2007 del segundo año de la Educación Secundaria y que fueran detalladas en el Anexo 2 de la presente Resolución que consta de tres (3) carillas.

ARTÍCULO 3°. Establecer que en las setenta y cinco escuelas seleccionadas para su implementación se realizarán las reorganizaciones institucionales necesarias, al solo efecto de su aplicación, las que quedarán sin efecto una vez concluido el ciclo lectivo 2008 y cuyas orientaciones obran en el Anexo 3 que forma parte de la presente Resolución y consta de tres (3) carillas.

Corresponde al Expediente N° 5811-3.208.973/08

ARTÍCULO 4°. Determinar que las reorganizaciones de las Plantas Orgánico Funcionales mencionadas en el Artículo 3° tendrán vigencia sólo durante el período en que se desarrolle la mencionada experiencia no generando antecedentes al momento de su universalización.

ARTÍCULO 5º. La presente Resolución será refrendada por el señor Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación de este Organismo.

ARTÍCULO 6º. Registrar esta Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a la Subsecretaría de Educación; a la Subsecretaría Administrativa; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada; a la Dirección Provincial de Educación Inicial; a la Dirección Provincial de Educación Primaria; a la Dirección Provincial de Educación Secundaria; a la Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa; a la Dirección Provincial de Política Socio Educativa; a la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional; a la Dirección Provincial de Inspección General y por su intermedio a todas las Jefaturas Regionales y Distritales; a la Dirección de Educación de Adultos; a la Dirección de Educación Física; a la Dirección de Educación Artística; a la Dirección de Tribunales de Clasificación; a la Dirección de Asuntos Docentes; a la Dirección de Comunicación y Prensa y a la Dirección Centro de Documentación e Investigación Educativa. Cumplido, archivar.

Resolución N° 0317/07

MARCO GENERAL PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

INTRODUCCIÓN

A diez años de la implementación de la Transformación del Sistema Educativo en la provincia de Buenos Aires y frente a los desafíos que implica concebir la educación del siglo XXI, la Dirección General de Cultura y Educación elaboró una nueva propuesta pedagógica para la educación de los jóvenes adolescentes bonaerenses que garantice la terminalidad de la escuela secundaria en condiciones de continuar los estudios en el Nivel Superior. Asimismo, que posibilite ingresar al mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral y ser ciudadanos en condiciones de ejercer sus derechos y deberes, hacer oír su voz con profundo respeto por las instituciones democráticas, y en la plenitud de los ejercicios de las propias prácticas sociales y culturales.

Esta nueva propuesta para el sistema educativo provincial implica un profundo cambio en la concepción político-pedagógica de los sujetos destinatarios y se plasma en una nueva organización de la Educación Secundaria que ubica este tránsito educativo como el espacio de escolaridad que atiende a sujetos púberes, adolescentes y jóvenes, y tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la educación secundaria de todos los alumnos bonaerenses.

De esta manera, la Educación Secundaria (ES) se organiza en 6 años de escolaridad distribuidos en 3 años de Secundaria Básica y 3 años de Secundaria Superior.

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL

Históricamente, el nivel secundario se constituyó como un ciclo de carácter no obligatorio y preparatorio para el ingreso a los estudios superiores, reservado para las futuras "clases dirigentes". Así nació el Bachillerato clásico, humanista y enciclopedista cuya función era seleccionar a los alumnos que estarían en condiciones de ingresar a la Universidad. A lo largo de la historia, al bachillerato clásico se fueron sumando distintas modalidades: escuelas de comercio, industriales, técnicas que otorgaban distintos títulos según la orientación. Creaciones de orientaciones y modalidades de organización y propuestas de reformas signaron la enseñanza media (o secundaria), a lo que se sumó siempre la tensión por el reconocimiento social y la validez de los títulos que otorgaba: desde las Escuelas Normales y la preparación de las maestras normales, hasta las escuelas técnicas y los conflictos para el ingreso a la Universidad.

No obstante, a medida que el sistema educativo del país, y en particular el de la provincia de Buenos Aires se fueron expandiendo y la escuela primaria absorbió a sectores tradicionalmente excluidos del sistema educativo, la secundaria se vio desbordada. De esta manera, la función selectiva y preparatoria para la que había nacido se vio sacudida por los cambios socioculturales, históricos y políticos, la expansión de la escuela primaria y el acceso de grandes masas poblacionales al nivel medio, que pondrían en cuestión este rasgo fundacional.

A la preparación para los estudios superiores se sumaron la necesidad de formar para el trabajo (objetivos que se plasmaron en las escuelas de comercio, industriales y más tarde las escuelas técnicas) y la formación integral de los ciudadanos, que se materializó en los distintos diseños curriculares humanistas y enciclopedistas, con la definición de materias que atravesaron todas las modalidades de escuela media (lengua, literatura, historia, geografía y educación cívica o educación moral, formación ética y ciudadana según la época, entre otras) y que se convirtieron en conocimientos considerados indispensables a ser transmitidos por la escuela.

Sin embargo, no fue hasta la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195/93) que el nivel medio (o secundario) contó con una ley orgánica para organizar el conjunto del nivel. En dicha ley, las viejas mo-

dalidades y orientaciones del secundario fueron modificadas junto con el resto del sistema educativo, dejando como segunda enseñanza los últimos tres años organizados como nivel Polimodal con distintas orientaciones. En esta transformación, los primeros dos años de la vieja estructura del secundario fueron absorbidos por la Educación General Básica. En la provincia de Buenos Aires, al igual que en muchas jurisdicciones del país, el 1º y el 2º año de la ex escuela secundaria se transformaron en los últimos dos años de una escuela primaria prolongada.

Cabe destacar que el cambio operado por la reestructuración del sistema a partir de la Ley Federal de Educación obedecía, en gran parte, al momento histórico que marcaba la necesidad de extender una educación común básica y obligatoria para todos los alumnos y las alumnas. No obstante, dicha reestructuración ligó la exigencia de ampliar la base común de conocimientos y experiencias a la modificación del sistema educativo en el cual la escuela secundaria quedó desdibujada. Es decir que a los conflictos y tensiones históricas se sumaron otros nuevos, vinculados a la creación de un ciclo que institucionalmente sumó características de la vieja escuela primaria en su vida cotidiana, pero que a la vez sostuvo viejas prácticas selectivas y expulsivas de la vieja escuela secundaria.

Comenzado el siglo XXI, y luego de diez años de implementación de la Ley Federal de Educación, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires entiende que es preciso reconfigurar el sistema educativo con vistas a hacer frente a los desafíos actuales y futuros de los bonaerenses, para lo cual es preciso estructurar una nueva secundaria.

Es en este sentido que, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la provincia de Buenos Aires profundizó el proceso de análisis, reflexión crítica y participativa con todos los sectores sociales que derivó en la sanción de la nueva Ley de Educación Provincial N° 13.688 que, en vinculación con la LEN, define la Educación Secundaria de 6 años y obligatoria.

La nueva secundaria recoge los mandatos históricos del nivel, pero resignificados en el contexto actual y futuro de la provincia, el país, la región y el mundo.

La nueva secundaria cumple con la prolongación de la educación común y la obligatoriedad, al tiempo que respeta las características sociales, culturales y etarias del grupo destinatario, proponiendo una nueva estructura para el sistema. Esta nueva estructura tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la inclusión de todos los jóvenes de la Provincia para que –a partir de obtener los conocimientos y herramientas necesarias– terminen la educación obligatoria y continúen en la Educación Superior.

Para ello, se considera a la nueva secundaria como el espacio privilegiado para la educación de los adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibilitan fortalecer su identidad, construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad, interpelando a los sujetos en su complejidad, en la tensión de la convivencia intergeneracional para la cual los adultos en la escuela son responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones.

En consecuencia, la Educación Secundaria de seis años de duración tiene como propósitos:

- ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos la adquisición de saberes para continuar sus estudios;
- fortalecer la formación de ciudadanos;
- vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos en el ámbito productivo.

Adquirir saberes para continuar los estudios

Una de las funciones centrales de la Educación Secundaria es la de reorganizar, sistematizar y profundizar los saberes adquiridos en la Educación Primaria y avanzar en la adquisición de nuevos saberes que sienten las bases para la continuación de los estudios asegurando la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos en el sistema educativo provincial y nacional mediante una propuesta de

enseñanza específica, universal y obligatoria, que a la vez promueva la reflexión y comprensión del derecho de acceso al patrimonio cultural de la Provincia, el país y el mundo.

La selección de los conocimientos a ser enseñados en este nivel es un recorte de la vastedad de experiencias y saberes que forman parte de la cultura. Atendiendo a la necesidad de contar con un repertorio posible para ser enseñado en la escuela, la propuesta curricular que se presenta se dirige no sólo a que los alumnos adquieran esos saberes, sino que puedan reconocerlos como aquellos conocimientos necesarios, pero a la vez precarios, inestables y siempre cambiantes, producto del constante movimiento de la ciencia, las artes y la filosofía, al que tienen el derecho fundamental de acceder como sujetos sociales.

A su vez, la profundización y sistematización de estos conocimientos a lo largo de la escolaridad secundaria permitirán a los alumnos introducirse en el estudio sistemático de determinados campos del saber que sienten las bases para garantizar la continuidad de sus estudios y para ser sujetos de transformación social.

El plantear como finalidad la continuidad de los estudios en el Nivel Superior no tiene por única intención el éxito en el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en los siguientes niveles educativos del sistema. Las experiencias pedagógicas potentes y profundas en el acceso al conocimiento de las artes, la literatura, las ciencias y otros campos de conocimiento permiten realizar mejores elecciones en el momento de decidir qué seguir estudiando.

Fortalecer la formación de ciudadanos

Partiendo del reconocimiento de los alumnos de la Educación Secundaria como sujetos adolescentes y jóvenes, y considerando que es desde sus propias prácticas que se constituyen en ciudadanos, se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad.

El trabajo sobre las propias prácticas de los sujetos, sus intereses y particularidades como un grupo fundamentalmente heterogéneo en sus historias, sus contextos y convicciones debe ser el centro de acción de la escuela; por esto, enseñar y aprender los Derechos y Deberes es condición necesaria pero no suficiente para ser ciudadano. En una sociedad compleja, signada por la desigualdad, ser ciudadano no es equiparable a la posibilidad de ejercer sus derechos, aunque esto constituye parte fundamental de su construcción. Se es ciudadano aun en las situaciones en las que el ejercicio de los derechos se ve coartado total o parcialmente, y es justamente por esa condición de ciudadano que un sujeto debe ser reconocido como parte integrante de la sociedad. A partir de ello deben considerarse las prácticas culturales de los diversos grupos, entendiendo que el sólo reconocimiento de la diversidad y la diferencia no permite avanzar en la interculturalidad: para ello es necesario intervenir y actuar en la conflictividad que implican necesariamente las relaciones sociales.

Vincular la escuela con el mundo del trabajo

Gran parte de los adolescentes que asisten a las escuelas de la Provincia trabajan o han trabajado debido a las necesidades y carencias familiares a las que deben hacer frente. Sin embargo, y a pesar de su temprana incorporación al mundo productivo, los jóvenes son objeto de discriminaciones y abusos en los ámbitos del trabajo justamente por ser considerados "inexpertos", ser menores de edad y no estar contemplados en los derechos laborales y porque los adultos les asignan tareas realizar que, en la mayoría de los casos, ellos mismos no quieren realizar.

No obstante, se considera que no es función de la escuela secundaria la temprana especialización para el mundo del trabajo, sino brindar oportunidades para conocer los distintos ámbitos productivos, reflexionar sobre su constitución histórica y actual y reconocerlos como los lugares que pueden y deben ocupar y transformar. Esto implica incluir el trabajo como objeto de conocimiento que permita a los

alumnos reconocer, problematizar y cuestionar el mundo productivo en el cual están inmersos o al cual se incorporarán en breve.

Asimismo, y en concordancia con la formación de ciudadanos y la inclusión de las prácticas juveniles, es preciso reconocer los saberes del trabajo que portan los jóvenes y adolescentes para potenciar los saberes socialmente productivos que ya poseen.

El trabajo, en este sentido, debe dejar de considerarse objeto privativo de ciertas modalidades de la secundaria y convertirse en un concepto estructurante de la nueva Educación Secundaria provincial para que "trabajar o estudiar" no se transformen en decisiones excluyentes. Los jóvenes bonaerenses tienen que contar con un tránsito formativo que les permita conocer, problematizar y profundizar los conocimientos para tomar decisiones futuras sobre la continuidad de estudios y su inserción en el mundo productivo.

En función de avanzar en la construcción de la nueva secundaria del sistema educativo provincial se ha elaborado una nueva propuesta de enseñanza que se concreta en el presente Diseño Curricular. Se espera que el mismo actúe como un instrumento de acción para los docentes, directivos y para las diversas instancias de asesoramiento y supervisión de las escuelas, y se constituya en un documento público para alumnos y padres respecto de las definiciones educativas del nivel.

El currículum que aquí se presenta constituye, por otro lado, un programa de acción para los próximos años que, en un lapso no mayor a cinco años, deberá evaluarse, ajustarse y modificarse.

FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Toda propuesta de enseñanza lleva implícitos o explícitos fundamentos pedagógicos que le otorgan cohesión, coherencia y pertinencia. En este Diseño Curricular se decide hacerlos explícitos, entendiendo que cada una de las decisiones que se tomaron en la elaboración del presente currículum están ancladas en una determinada concepción de lo educativo.

En este Diseño Curricular se parte de concebir al Currículum como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa (De Alba; 2002). Esta definición implica entonces que el currículum es una propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextualizada y, por lo tanto, producto de un devenir histórico. De la misma manera, entonces, dicha propuesta a la vez que presenta su potencialidad transformadora, presenta sus límites y por lo tanto la futura necesidad de ser modificada.

Asimismo, esta concepción abarca no sólo la prescripción que se realiza en el documento curricular, sino que incorpora las prácticas concretas de todos los actores educativos vinculados a través de las distintas instancias del sistema.

No obstante, el documento curricular reviste un carácter fundamental en tanto propuesta de trabajo que requiere de cambios en las prácticas institucionales y, por lo tanto, constituye un desafío a futuro, una apuesta a transformar la enseñanza y mejorar los aprendizajes de los alumnos de las escuelas.

Dicha síntesis cultural ha sido conceptualizada para este Diseño Curricular en algunos elementos que se articulan entre sí, originando el contorno dentro del cual se inscriben las decisiones de enfoque, selección y organización de los contenidos de cada materia para su enseñanza.

La trama conceptual que aquí se presenta responde a la necesidad de elaborar una propuesta para la educación de jóvenes, por lo que compromete a sujetos en interacción y los productos de estos vínculos e intercambios. Por otra parte, significa contextualizarla en la vastedad del territorio bonaerense y, al mismo tiempo, en la institución escolar.

En este sentido, definir un currículum para los jóvenes bonaerenses implica tanto tomar decisiones acerca del conjunto de saberes, conocimientos y recortes disciplinares que deberán realizarse, como definir las condiciones en las que deberán ser enseñados. Se pretende constituir un espacio que re-

conozca y aproveche las prácticas juveniles, los saberes socialmente aprendidos, para potenciar las enseñanzas y los aprendizajes.

Por ende, una de las concepciones que fundamentan este tránsito educativo es la asunción de los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Es dentro de este paradigma de interpretación de los actores sociales que se piensa y se interpela al joven como un actor completo, un sujeto pleno, con derechos y capacidad de ejercer y construir ciudadanía.

La *ciudadanía* se sitúa, de este modo, como un primer concepto clave en esta propuesta político-educativa y es entendida como el producto de los vínculos entre las personas, y por lo tanto conflictiva, ya que las relaciones sociales en comunidad lo son. De este modo, se recuperan las prácticas cotidianas –juveniles, pedagógicas, escolares y/o institucionales– que podrán ser interpeladas desde otros lugares sociales al reconocer las tensiones que llevan implícitas. Una ciudadanía que se construye, desarrolla y ejerce tanto dentro como fuera de la escuela: al aprender, expresarse, educarse, organizarse y vincularse con otros jóvenes y otras generaciones.

En ocasiones, en la escuela se ha trabajado desde una representación del ciudadano “aislado”, fuera de otras determinaciones que no sean las propias capacidades, una representación de ciudadano que puede ejercer su ciudadanía en una sociedad ideal, sin conflictos ni contradicciones, y por ende, sin atravesamientos de poder ni resistencias. Es la ilusión de sujetos que únicamente necesitan “aprender a ser ciudadanos”, para que les esté garantizado el ejercicio de su ciudadanía. Por otra parte, desde esta perspectiva, también se refuerza la idea de que es principalmente en su tránsito por la escuela donde los niños y jóvenes se “transforman en ciudadanos”, cuando la sociedad se sostiene en muchas otras instituciones que deben integrarse en la construcción de ciudadanía.

Resignificar estas concepciones implica desandar esta definición estática de la ciudadanía, para pasar a trabajar en las escuelas con una ciudadanía activa, que se enseña y se aprende como práctica y ejercicio de poder, y no sólo como abstracción.

Trabajar con y desde la ciudadanía activa implica, en consecuencia, centrarse en un segundo concepto clave en la presente propuesta: *interculturalidad*. Pensar desde la perspectiva de la interculturalidad implica entender que la ciudadanía se ejerce desde las prácticas particulares de grupos y sujetos sociales. Estas prácticas ciudadanas, entonces, ponen al descubierto la trama de las relaciones sociales y por lo tanto la conflictividad de las interacciones. Asimismo, desde la perspectiva que se adopta en este Diseño Curricular, esta noción se entrelaza con la concepción de ciudadanía para enfrentar los desafíos que implica educar en un contexto de diversidad cultural, diferencia social y desigualdad económica, y actuar en el terreno de las relaciones sociales entendidas como producto del conflicto y no de la pasividad de la convivencia de los distintos grupos sociales y culturales.

La interculturalidad es, como señala Canadell, ante todo, una actitud, una manera de percibirse uno mismo y la propia cultura como partes integrantes de un complejo interrelacionado que llamamos mundo. Toda cultura se fundamenta en una manera de estar en el mundo y de percibirlo. Esta experiencia constituye la base de nuestros pensamientos sobre la realidad (Canadell; 2001). Por ello, una cultura no es solamente una manera particular de entenderla, sino una realidad propia. Así, decimos que la interculturalidad consiste en entrar en otra experiencia del mundo.¹

Cada cultura pregunta y responde desde su contexto y desde su sensibilidad, construyendo un ámbito de significación propio.

¹ DGCyE, Dirección de Primaria Básica, Subdirección Planes, Programas y Proyectos, *Consideraciones acerca de la interculturalidad. Implicancias y desafíos para la educación de la Provincia*. La Plata, DGCyE, 2006.

La interculturalidad implica reconocer el valor único de cada interpretación del mundo. La actitud intercultural en la educación consiste pues, en crear la conciencia de la interrelación entre persona y entorno, y entre los diversos universos culturales; significa, adoptar como categoría básica del conocimiento la relación.²

La escuela trabaja como una institución social con voluntad inclusora e integradora, y con capacidad para albergar proyectos de futuro, aun en los contextos más críticos. Las diversas experiencias educativas desarrolladas en la provincia intentan hallar códigos y significados que encuentren nuevos sentidos a su tarea.

La interculturalidad como concepción y posicionamiento en este Diseño Curricular significa el tratamiento de la diversidad, las visiones de y sobre los otros en los escenarios escolares, los desafíos e implicancias para una pedagogía intercultural, sus límites y potencialidades para la acción escolar.

La primera premisa es: somos y nos constituimos en "sujetos en relación con otros".

En cada escuela y en cada aula, la experiencia educativa se desarrolla en la diversidad, la desigualdad y la diferencia. Su tratamiento dependerá del carácter de las intervenciones y las creencias y valores que las sustentan, es decir, de cómo cada sujeto e institución, crea la imagen de esos otros con los que deben compartir espacios y momentos, y cómo esa imagen repercute en el vínculo pedagógico y social que se crea entre ellos.

La visión de y sobre los otros define los principales objetivos y contenidos de la escuela, define la enseñanza, la interpretación de las causas de las dificultades escolares y sus posibles soluciones. En consecuencia, genera diversas prácticas educativas, según lo que se considere que es la misión o finalidad de la escuela, y por ende, qué deben hacer los y las docentes, condicionando las ideas sobre por qué aprenden o no aprenden los alumnos/as y en este caso, cómo solucionarlo.³

Las diferentes representaciones de y sobre los otros producen respuestas institucionales. Por ejemplo, la asimilación de los otros desde una mirada uniformizante y homogeneizante ha sido una de las respuestas históricas que el sistema educativo ha dado a la diversidad. La asimilación, y no la aceptación de la diferencia, ha traído como consecuencia la anulación, la negación o la invisibilidad de otras prácticas culturales, saberes y experiencias para la imposición de aquello que se considera "superior" o ha logrado instalarse como legítimo.

Otra visión estereotipante es aquella que lee las desigualdades sociales y económicas como diversidades culturales, confundiendo diversidad con desigualdad. Emparentar "diversidad" con "desigualdad", legitima la reproducción de la exclusión y sus consecuencias didácticas se manifiestan, entre otras formas, en el tratamiento diferenciado de los contenidos curriculares. Separar diversidad y desigualdad implica un acto de reconocimiento de que existen prácticas que no son producto de la diversidad de los grupos, sino consecuencias de las desigualdades sociales y económicas, y que dichas desigualdades no sólo no ameritan un tratamiento diferenciado de los contenidos, sino que implican como decisión fundamental concebir que todos tienen el derecho al acceso, la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos que transmite la escuela.

En este sentido, se cuestionan la idea de "tolerancia" –porque implicaría aceptar y compartir con los otros, diferentes, diversos, siempre y cuando nadie cambie de lugar– y la idea de "riesgo educativo", que define el lugar recortado de esos otros que son tolerados. Por lo tanto, las condiciones en las que se producen los procesos institucionales de enseñanza y aprendizaje se ven afectadas para todos los alumnos/as y no sólo los que están supuestamente en riesgo, los que son "tolerados".

Concebir a la escuela como lugar de inclusión de los alumnos, como sujetos de diversidad, afecta directamente la concepción y producción pedagógico-didáctica.

² Ibidem, p. 13.

³ Ibidem, p. 13.

La escuela es uno de los espacios públicos en los que se realizan políticas de reconocimiento. Constituye ese lugar de encuentro intercultural y esto implica:

- generar experiencias de integración e intercambio;
- definir los conocimientos que circulan en cada contexto intercultural en términos escolares;
- valorar la interacción con otros diferentes como productora de aprendizajes;
- reconocer los saberes que posee cada sujeto como instrumento y producto del vínculo con los otros;
- capitalizar la presencia de la diversidad cultural en toda situación educativa y no sólo en algunos grupos;
- crear vínculos entre los sujetos que aseguren que su diversidad y sus diferencias no devengan en desigualdad educativa.

Dichos enunciados acerca de las prácticas escolares, la ciudadanía y la interculturalidad implican reconocer la noción de *sujetos sociales* como el tercer concepto clave para la presente propuesta curricular. En este sentido, tener en cuenta que las prácticas escolares son prácticas que ponen en relación a personas adultas, jóvenes y adolescentes en sus condiciones de docentes y alumnos respectivamente.

En este apartado se ha hecho mención a las particularidades que asumen las prácticas culturales refiriéndose particularmente a los jóvenes. Sin embargo, es preciso recomponer dichos enunciados para dar cuenta de ciertos aspectos fundamentales del Diseño Curricular. En primer lugar, los sujetos sólo pueden intervenir activamente en una relación comunicativa si los otros los reconocen como "portadores" de cultura, valores, hábitos y saberes que son necesarios confrontar con otro grupo de valores y hábitos, como es el que se plantea en la escuela. En este sentido, en la escuela las relaciones comunicativas, por excelencia, son la de enseñanza y la de aprendizaje.

A lo largo de la historia de la educación se han forjado representaciones e imaginarios acerca de los jóvenes y sus prácticas y específicamente de los adolescentes como alumnos/as de la escuela. En estos imaginarios, pueden reconocerse ciertas concepciones que provocan consecuencias en dichos procesos comunicativos.

Así, concebir a los adolescentes como un grupo homogéneo que comparte ciertas características generales propias de su edad acarrió prácticas de selección y discriminación hacia aquellos sujetos que no se comportaban según lo esperado. La idea de la existencia de sujetos "diferentes" en la escuela casi siempre fue considerada en términos negativos: la diferencia era respecto al "modelo ideal" de adolescente, joven y alumno.

Por otra parte, estos "modelos ideales" fueron y son siempre considerados desde un determinado punto de vista: el de los adultos, y esto implica entonces que las diferencias respecto del "ser joven" se establecen tomando como punto comparativo al adulto al cual se lo concibe como la forma más acabada de ser sujeto. Por lo tanto, los adolescentes y jóvenes sólo son interpelados desde lo que les falta para ser adultos: falta de madurez, de hábitos, de cultura, entre otras posibles.

Sin embargo, en la actualidad, los jóvenes y adolescentes expresan cada vez con más fuerza, y en muchos casos con violencia, que no están vacíos: tienen hábitos, prácticas culturales y valores, aunque no sean los que se sostienen en la escuela; y sus expresiones son resistentes y dadoras de identidad al punto de resistir a la imposición de los otros, y a lo que propone la escuela. En este sentido, la escuela sólo le exige al joven su ubicación de alumno y no como joven y adolescente.

No obstante, los estudios de juventud, en relación con la escuela media, muestran que para la mayoría de los jóvenes la escuela es un lugar importante, está muy presente en sus vidas y tiene varios sentidos. Allí, se practica no sólo la relación con los pares generacionales, sino entre los géneros y con otras generaciones, clases y etnias.

A su vez, es la institución que porta el mandato de transmitir a las nuevas generaciones los modelos previos, y no sólo los previos recientes, sino los de hace largo tiempo: se enseña el conocimiento acumulado socialmente, es decir, lo producido por otras generaciones, lo que implica poner en tensión a las generaciones que se relacionan en su ámbito.

La escuela es una institución de relaciones intergeneracionales y les corresponde a los adultos tomar la responsabilidad de la transmisión en su función de docentes, función para lo cual es necesario sostener la ley, mostrando cómo se conoce, a qué normas estamos sometidos y de qué manera intervenimos en ellas como sujetos sociales; ser modelo de identificación. Esto es posible sólo si se descubren los saberes y los no saberes del docente, su placer por el conocimiento; y permitir a los otros fortalecer su identidad, construir nuevos lazos sociales y afianzar los vínculos afectivos. Sólo la convicción del valor social y cultural con que el docente invierte los conocimientos que transmite, transforma aquello que muchas veces, desde la perspectiva de los adolescentes y jóvenes, es un sin sentido en un sentido: la presente propuesta curricular se propone enseñar aquello a lo cual no podrían acceder de otra manera. Los y las docentes asumen la tarea de enseñar como un acto intencional, como decisión política y fundamentalmente ética.

Sobre el lenguaje y el conocimiento en la escuela

El lenguaje es la forma en que los sujetos sociales se expresan, conocen y se reconocen y construyen visiones de mundo.

En este sentido, la escuela incluye sujetos alumnos, docentes, padres, que se expresan a través de distintos lenguajes, propios de la diversidad de hablas, de grupos culturales que deben ser reconocidos en su singularidad y en relación con los demás grupos.

La escuela organiza la experiencia pedagógica a través de materias que recortan un conjunto de conocimientos que provienen de distintos campos: las ciencias, las artes, la educación física, la lengua nacional y las extranjeras. Y estos campos son modos de comprender y pensar el mundo y de constituir sujetos sociales. Las artes, la ciencia y la filosofía, entre otros, pueden de esta manera concebirse como lenguajes a través de los cuales se fortalecen las identidades.

Sin embargo, estos conocimientos que la escuela decide enseñar, legar a las nuevas generaciones requieren de una tarea específica para su transmisión sistemática, para lograr la apropiación de todos los alumnos que concurren a la escuela: esa tarea es la enseñanza.

En este sentido, el lenguaje de la enseñanza debe tener intención de provocar pensamiento ya que esta provocación es el camino de acceso al conocimiento. Cuando el lenguaje de la enseñanza no se entiende, se traza una línea que marca el adentro y el afuera, el "nosotros" y el "los otros".

Cuando el lenguaje de la enseñanza no tiene por intención provocar pensamiento, el acceso a los saberes se ve cercenado a aquellos que comparten ese lenguaje y los que quedan afuera se transforman en los diversos, en los que por hablar otros lenguajes no comprenden el de la escuela y muchas veces "fracasan".

Las diferencias de lenguajes están íntimamente ligadas a las diferencias culturales, pero estas diferencias no deben minimizarse. No basta con hacer un discurso de elogio a la diversidad cultural para asegurarse el éxito escolar de todos los sujetos.

La "formación escolar" –la que la Escuela pretende dar, la que se puede adquirir en ella– debe hacer entrar a las jóvenes generaciones en las obras de que se compone la sociedad. (Chevallard, 1996).

La creación de saberes es, casi siempre, cosa de unos pocos. Y la transposición de saberes es cosa de una sociedad, y no es una simple transferencia –como se hace con las mercancías – sino, cada vez, nueva creación. El aggiornamento de la Escuela requiere una movilización formidable de energías y competencias: por parte de los maestros, políticos, "sabios", didácticos, y también por parte de la gente que debe reunirse bajo un lema esencial: Saberes para la Escuela. (Chevallard, 1996).

En ese sentido, la historia de la escolaridad obligatoria, gratuita y pública de fines del siglo XIX hasta hoy, tuvo en nuestro país como principal tendencia equiparar igualdad y homogeneidad.

La negación de las diferencias buscaba la construcción de la identidad nacional, unificar el idioma frente a la inmigración, crear la "cultura nacional", poblar; todas cuestiones que formaban parte del

proyecto político de la Generación del 80. En ese momento la negación de las diferencias provino de la búsqueda de progreso. Por lo tanto, podría afirmarse que el ocultamiento de las diferencias no siempre estuvo al servicio de la desigualdad: la escuela de la Ley 1.420 logró, hacia mediados de siglo XX, uno de los niveles más altos de escolarización de Latinoamérica.

De la misma manera, el reconocimiento de las diferencias no siempre estuvo ligado a la justicia social. La historia y las condiciones socioculturales contextualizan las diferentes intencionalidades que, con respecto a la diversidad, la desigualdad y la diferencia, han tenido las sociedades humanas.

En este Diseño Curricular se define un recorte de saberes que permite a los docentes producir y comunicar ideas, pensamientos y experiencias para que los jóvenes también alcancen este tipo de producción y puedan expresarlo en la escuela.

Dicho recorte de saberes y conocimientos realizados –la síntesis cultural, tal como se mencionara anteriormente– se encuentra a su vez en tensión. Entre la obligación, como generación adulta, de elegir la herencia cultural que será obligatoria a través de la escuela y el reconocimiento de la diversidad de grupos culturales a los cuales realiza el legado. Esta tensión también puede expresarse entre la igualdad de acceso al patrimonio cultural de la humanidad y el respeto a la heterogeneidad de sujetos y grupos sociales y culturales y, a su vez, como tensión intergeneracional.

En el apartado que sigue se desarrollan las bases para el currículo del Ciclo Básico de la Secundaria y en una etapa próxima se hará respecto del Ciclo Superior. Es preciso dejar claro que esta división de la Escuela Secundaria en dos ciclos responde a la centralidad que se le otorga a los sujetos, los alumnos, antes que a aspectos meramente técnicos. La Escuela Secundaria está dividida en dos ciclos porque recibe niños que ingresan a la adolescencia y devuelve a la sociedad, seis años después, ciudadanos que deberán ejercer plenamente sus deberes y derechos. En el ingreso y en el egreso es necesario respetar rituales, sentimientos, representaciones de los adolescentes y jóvenes. Durante el transcurso de los dos ciclos de la Educación Secundaria se garantiza la continuidad curricular, a la vez que la diferenciación relativa de los objetivos de cada uno.

LA ORGANIZACIÓN TÉCNICA DEL DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

El Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Secundaria se orienta hacia la búsqueda y la propuesta de soluciones pedagógicas, institucionales y didácticas para la compleja relación de los adolescentes con el aprendizaje, en su pasaje de la infancia a la adolescencia, respecto a la función de los nuevos saberes en la búsqueda de su identidad juvenil. En ese marco, atender los problemas de la exclusión y el fracaso es la preocupación central y el objetivo prioritario. Esto implica dar cuenta, tanto en el enfoque de enseñanza como en los contenidos (su selección y enunciación), de aquello que debe suceder, de qué manera se va a utilizar lo que los adolescentes ya saben, aun cuando no sea lo esperable para un alumno que ingresa a 3° año de la ES, y el tipo de prácticas de enseñanza y evaluación que vayan en dirección al cumplimiento de la inclusión en una propuesta educativa exigente.

Hacer un diagnóstico de lo que no saben y confirmar o proponer sólo los cortes y rupturas que implican entrar a la ES, puede dar lugar a la ubicación de los alumnos/as en el lugar del fracaso si el diagnóstico es sólo dar cuenta de lo que no pueden. Trabajar desde lo que se sabe, y no desde lo que se ignora, propone una enseñanza que articule los saberes de los sujetos con los conocimientos y saberes que el Diseño Curricular prescribe como mínimos, pero no como límite.

Por su parte, la dimensión normativa del Diseño Curricular tiene valor de compromiso como lugar en donde se prescribe lo que hay que enseñar y cómo hay que hacerlo para garantizar los propósitos del ciclo y, por lo tanto, es el lugar al que debe volverse para controlar, garantizar, evaluar si se está cumpliendo y para realizar los ajustes necesarios para optimizar su implementación. El Diseño Curricular tiene valor de ley.

Este mismo compromiso y esta legalidad deben portar también su naturaleza efímera. La validez y la pertinencia científica, así como la social, exigen que se le ponga límite a la vigencia del Diseño. Los alumnos merecen acceder a una cultura siempre actualizada. En este caso, se ha decidido que esta

vigencia se ajuste y se renueve cada cinco años porque se espera que en ese lapso la propuesta sea superada porque los alumnos sepan más y mejores cosas que permitan o exijan la modificación del Diseño y porque acontezcan otras cuestiones en los campos del saber y de la cultura.

En otros términos, el Diseño Curricular es una propuesta de trabajo a futuro que prescribe un horizonte de llegada, no de partida, para lo cual es imprescindible realizar revisiones constantes en las prácticas institucionales de directores/as y docentes, en las prácticas de supervisión y de asesoramiento y en la conducción del sistema en el nivel central.

Principales criterios técnicos

Las decisiones técnicas sobre el Diseño surgen de la información relevada para producir el Prediseño Curricular, que incluyó el posterior monitoreo y la asistencia técnica para su implementación. En este proceso, también deben contemplarse el trabajo de escritura que realizaron los autores y el aporte de lectores expertos. Como es propio de este tipo de construcción, se produjeron tensiones entre lo que demandó cada uno de estos actores: qué se escribe, qué no se escribe, cuáles son los criterios correctos o deseables desde la disciplina a enseñar desde su didáctica, qué prácticas docentes caracterizan la enseñanza en el nivel educativo, cuál es el alejamiento que produce la lectura de "marcas de innovación" en el texto curricular, fueron preguntas que atravesaron el proceso de producción curricular. Así, las decisiones técnicas a las que se arribó son las siguientes:

- Las conceptualizaciones y los paradigmas, que en diseños anteriores constituían los ejes transversales, se presentan ahora como fundamentos para orientar los componentes que constituyen el Diseño Curricular. Son las líneas de pensamiento que comprometen la concepción de educación en su conjunto y que se encuentran en la orientación, el enfoque y la selección de los contenidos de cada una de las materias que componen el currículum.
- Las materias que componen el currículum de la ES están organizadas en disciplinas escolares. Esto quiere decir que son definiciones de temas, problemas, conocimientos que se agrupan y se prescriben con el propósito de ser enseñados en la escuela. Por fuera de este ámbito, dicho recorte, selección y organización, no existiría.
- Para algunas materias la denominación coincide con la denominación de una ciencia, de una disciplina científica, como es el caso de Matemática. En otras, las denominaciones no responden a ninguna denominación vinculada a la ciencia, sino a algún ámbito o campo de conocimiento como ocurre en Educación Física, Educación Artística e Inglés. En el caso de Prácticas del Lenguaje se parte de la lengua como ámbito o campo de conocimientos, pero se lo denomina a partir del enfoque para su enseñanza, es decir, el nombre de la materia responde a su organización escolar.
- La denominación "área" o "disciplina" no se considera para este Diseño Curricular, ya que la denominación disciplinar responde a motivos epistemológicos y la areal a motivos organizacionales y, por lo tanto, no constituyen una tensión real sobre la cual sea preciso tomar una decisión técnico-curricular. En ambos casos, se trata de materias (asignaturas) que expresan, a partir de su denominación, el recorte temático para su enseñanza realizado de la disciplina o las disciplinas que las componen.
- Al interior de cada materia aparecen diferentes componentes organizadores de contenidos.
 - Los ejes aparecen como organizadores que ordenan núcleos temáticos con criterios que se explicitan y que se vinculan con el enfoque que para la enseñanza se ha definido para cada materia.
 - Los núcleos temáticos aparecen como sintetizadores de grupos de contenidos que guardan relación entre sí.
- Para cada materia se definió una organización específica de acuerdo con el recorte temático en vinculación con la orientación didáctica, de manera tal que la definición de contenidos no sería la misma si se modificara el enfoque de la enseñanza. Como consecuencia de tal imbricación, cada materia definió su estructura, diferente de las otras ya que, desde este criterio, no podría homogeneizarse la manera de diseñar cada tránsito educativo.

- A nivel nacional se define como estructura curricular básica una matriz abierta que permite organizar y distribuir en el tiempo los contenidos a enseñar en un tramo del sistema educativo, de acuerdo con reglas comprensibles. Cabe señalarse que dicha estructura no agota el Diseño, sino que organiza parte del plan de estudios.
- Como estructura curricular de este Diseño se decidieron algunas categorías de organización para todas las materias, pero que no comprometen ni ejercen influencia para la definición de su estructura interna. Dichas categorías son:
 - La enseñanza de la materia en la Educación Secundaria Básica.
 - Expectativas de logro de la materia para 3° año.
 - Estructura de organización de los contenidos.
 - Orientaciones didácticas.
 - Orientaciones para la evaluación.
- Las expectativas de logro siguen siendo el componente que expresa los objetivos de aprendizaje. En este Diseño se definen para 3° año (ES) y por materia. Describen lo que debe aprender cada alumno/a alcanzando niveles de definición específicos, de manera tal que se vinculen claramente con los contenidos, las orientaciones didácticas y las orientaciones para la evaluación en cada materia.
- Las orientaciones didácticas sirven de base para la definición de logros de enseñanza que se vinculan con las expectativas con respecto a los aprendizajes, con el objeto de resaltar la relación de dependencia entre los desempeños de los docentes y de los alumnos.
- La vinculación entre los contenidos y las orientaciones didácticas se define a partir de conceptualizar que la manera de enunciar los primeros condiciona las segundas. Es decir, el modo en que se presentan los contenidos da cuenta de cómo deben ser enseñados. De esta manera, se ha buscado especificar el trabajo que se espera con cada bloque de contenidos para lo cual se ha decidido incluir ejemplos y propuestas.
- La vinculación de las orientaciones para la evaluación con las orientaciones didácticas y con las expectativas de logro (tanto de enseñanza como de aprendizaje) tiene por intención alcanzar precisión con respecto a la relación entre los alcances obtenidos por los alumnos durante el proceso de aprendizaje y los alcances de las propuestas realizadas por los docentes durante el proceso de enseñanza.
- La vinculación de las orientaciones para la evaluación con las expectativas de logro (tanto de enseñanza como de aprendizaje) y con los contenidos, también tiene por intención constituirse en instrumento para la conducción y la supervisión institucional, tanto de directores como de supervisores.
- Las decisiones que se tomaron para el diseño de cada materia, en cuanto a cada uno de sus componentes, especialmente para con los ejes, los núcleos temáticos y los contenidos se confrontan con el tiempo teórico disponible para la enseñanza, que se obtiene de la multiplicación de las horas semanales de cada materia por el total de semanas en nueve meses de clases. Dicha carga horaria total ideal/formal funcionó como otro parámetro de ajuste "cuali-cuantitativo" de la organización curricular de cada materia.
- El currículum diseñado se define como prescriptivo, paradigmático y relacional.
 - Prescriptivo, porque cada materia define los contenidos que deberán enseñarse en el año teniendo en cuenta la articulación conceptual definida como fundamento y dirección en el marco teórico inicial.
 - Paradigmático, porque como fundamento y toma de posición se definen categorías que orientan, articulan y dan dirección a las nociones y conceptos que se usan en todas y cada una de las materias y que se consideran definitorias para la propuesta educativa del nivel.
 - Relacional, porque las nociones elegidas guardan vínculos de pertinencia y coherencia entre sí.

MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 3º AÑO

INGLÉS	EJES	DIMENSIÓN CONTEXTUAL		DIMENSIÓN TEXTUAL	
		Situaciones comunicativas	Aspecto lexical	Aspecto Gramatical	Aspecto Fonológico
INGLÉS	El inglés y la comunicación	Ej. Narración de textos breves. Lectura y reconocimiento de estructuras generales de folletos, guías turísticas e instructivos. Redacción de cartas/emails. Lecturas comprensivas de textos narrativos, descriptivos e instruccionales.	Temas de interés general. Características de espacios públicos (Museos, monumentos, hoteles, etcétera).	El uso del pasado continuo para narrar acciones incompletas en el pasado. La conjunción while. Contraste entre pasado simple y pasado continuo. El uso del imperativo para dar instrucciones.	Modo de articulación de sonidos. Patrones de acentuación y ritmo.
	El inglés y el uso de los recursos tecnológicos	Ej. Elaboración de folletos de instrucción. Comprensión y seguimiento de instrucciones y procesos. Reflexión crítica sobre contenidos de textos leídos.	Vocabulario propio de páginas web y sitios de internet.	El uso de have to y don't have to. El uso de would like para formular invitaciones. El uso de oraciones condicionales tipo 0 y 1. Contraste entre will y going to.	Entonación del discurso.
	El inglés y el discurso literario	Ej. Elaboración de artículos. Elaboración de esquemas organizativos para la producción de textos literarios: leyendas, mitos, cuentos, fábulas, etcétera. Acercamiento a la literatura a partir del análisis de poemas y cuentos.	Lenguaje propio de los medios de comunicación. Vocabulario propio del análisis literario.	Forma comparativa y superlativa de adverbios. Introducción al uso del presente perfecto para expresar experiencias personales. El uso de ever y never con el presente perfecto.	

ESTRUCTURA CURRICULAR

3º AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (ES)	
INGLÉS	2 módulos semanales

INGLÉS

3º AÑO (ES)



LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA ES

La inclusión de una lengua extranjera contribuye a los fines propuestos para el ciclo básico de la Educación Secundaria.

Su aprendizaje puede:

- ayudar a profundizar el conocimiento sobre el propio lenguaje;
- posibilitar el acceso a bibliografía propia de otras materias en idioma original;
- facilitar la comunicación con hablantes de otros lenguajes;
- proporcionar herramientas que permitan la inserción en el mundo del trabajo;
- dar a conocer otras culturas y ampliar la propia visión del mundo.

La enseñanza de una lengua extranjera se lleva a cabo en un contexto de educación formal donde el docente asume la responsabilidad de crear situaciones propicias para que los alumnos aprendan los contenidos estipulados para su nivel y las habilidades necesarias para aplicarlos en contexto pero sin olvidar que no todos los alumnos tienen las mismas oportunidades de usar lo aprendido en clase. La falta de contextos en donde el alumno pueda seguir practicando lo aprendido determina la diferencia entre los aprendizajes de una lengua extranjera, de una segunda lengua y de la lengua materna.

El progreso de las ciencias, la tecnología, las artes y la educación implica cooperación e intercambios culturales en un mundo plurilingüe.

Las telecomunicaciones y la industria cultural (video, discos compactos, programas de computación, cine, libros) abundan en productos que de una u otra manera instalan el inglés como componente del imaginario de culturas diversas. Profesionales, artistas y técnicos del mundo entero emplean el inglés en sus actividades diarias y a su vez lo introducen en sus ámbitos locales.

Instrumento eficaz de comunicación internacional y de difusión de conocimientos técnicos, científicos y literarios, el conocimiento del idioma inglés facilita el acceso:

- a los avances de la ciencia y la tecnología para su uso o adaptación en el desarrollo de los propios proyectos;
- al conocimiento de otras culturas y a la reflexión acerca de la propia;
- a una formación acorde con los actuales requerimientos laborales y con los nuevos modos de producción;
- a la información actualizada en inglés.

Lo expuesto implica que, además de atender a la lengua extranjera como objeto de conocimiento, se apunta a su construcción como un saber pensar-hacer-resolver, es decir, poder atender a las necesidades comunicativas que se presenten en esta lengua en situaciones de uso dentro y fuera del aula. El conocimiento y la habilidad necesarios para utilizar el lenguaje para resolver situaciones problemáticas forman parte de la competencia comunicativa (*communicative competence*).¹ Para ello se tiene en cuenta la adecuación del lenguaje al contexto comunicativo, la posibilidad de que ciertos aspectos del lenguaje se utilicen efectivamente y en forma significativa, así como su composición binaria, es decir, sus planos explícito e implícito.

Se trata, entonces, de aprender el lenguaje en sus contextos de uso. El aprendizaje, de esta manera, adquiere un doble propósito, ya que se estudia tanto el lenguaje en sí mismo (formulando un saber reflexivo y sistemático) como su utilización en la vida cotidiana.

¹ Hymes, D.H, "On Communicative Competence" en Pride y Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin, 1972.

En función del propósito de formar usuarios competentes y autónomos en lengua extranjera, la propuesta didáctica se centra en el enriquecimiento de la competencia comunicativa, que deberá abordarse en todos sus aspectos.

REVISANDO LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS Y LENGUAS EXTRANJERAS

El enfoque comunicativo–funcional en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras comienza a implementarse en el año 1971 en el Consejo de Europa con el fin de promover la movilidad de estudiantes universitarios en esos países. En una primera etapa Wilkins (1976) distingue los enfoques sintéticos (en los cuales los alumnos re–sintetizan aspectos lingüísticos enumerados en programas o libros de textos) y los enfoques analíticos (en los cuales los alumnos analizan la funcionalidad del *input* presentado).² El enfoque sintético implica la enseñanza segmentada e independiente de los elementos de una lengua extranjera (por ejemplo gramática, fonología, funciones) y considera que el desarrollo de la misma es un proceso de acumulación gradual de esas partes que se integran en el momento de usarlas para comunicarse. Por el contrario, el enfoque analítico organiza los aspectos de la lengua a enseñar teniendo en cuenta los propósitos para los cuales los alumnos están aprendiendo dicha lengua y las situaciones comunicativas en las que la utilizarán. Durante esta primera etapa del enfoque comunicativo–funcional se pretendió enseñar segundas lenguas y lenguas extranjeras como comunicación y no para la comunicación dejando de lado el aprendizaje de aspectos formales de la lengua como sistema y focalizándose solo en su uso funcional en contexto. Tanto en el enfoque sintético como en el analítico el énfasis está puesto en el conocimiento y habilidades que los alumnos deben adquirir como resultado de los procesos de enseñanza y aprendizaje (*product-oriented syllabi*).

En una segunda etapa, a comienzos de los años '80, surgen los programas orientados al proceso (*process-oriented syllabi*) como superadores de los programas orientados a la producción. Según Nunan, este tipo de programas enfatiza las experiencias de aprendizaje que facilitan el desarrollo de una lengua.³

El enfoque basado en tareas surge como una opción que permite al docente poner en práctica un programa orientado al proceso. Dicho enfoque, dentro del marco del enfoque comunicativo, utiliza un programa orientado al proceso para superar los problemas que los programas orientados al producto provocaban en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, en especial en contextos exolingües (donde los alumnos no tienen la posibilidad de estar en contacto directo con el lenguaje que aprenden). El enfoque basado en tareas fue creado por N. Prabhu y en el mismo el foco sigue siendo el significado pero se enseña el material lingüístico necesario mediante tareas.⁴ Estas tareas son actividades en las cuales los alumnos articulan y utilizan diferentes aspectos del lenguaje (fonológicos, lexicales, gramaticales y contextuales), diferentes macro–habilidades (escucha, oralidad, lecto–comprensión y escritura) y diferentes estrategias de aprendizaje, producción y comunicación.

Teniendo en cuenta lo expuesto, el enfoque propuesto por este Diseño Curricular es el enfoque comunicativo basado en tareas ("*Communicative Task-based Approach*") que se implementará a través de proyectos ("*Project-Work*"). Estos proyectos serán elaborados a partir de una situación problemática ("*Problem-solving situation*") a resolver por los alumnos guiados por el docente y teniendo en cuenta las características particulares de cada grupo.

² Wilkins, D., *Notional Syllabuses*. Oxford, OUP, 1976.

³ Nunan, D., *Syllabus Design*. Oxford, OUP, 1988.

⁴ Prabhu, N., "Procedural Syllabuses", en Reed (ed.), *Trends in Language Syllabus Design*, Singapore University Press/ RELC, 1984.

EL ESPAÑOL Y EL INGLÉS: COMPARACIÓN DE DOS COSMOVISIONES

Tener en cuenta las diferencias en la concepción del mundo que tienen las dos lenguas posibilita ampliar el modo de pensar la riqueza de un nuevo lenguaje diferente del lenguaje materno, plantear interrogantes y señalamientos, descubrir lo distinto y lo similar. Para ello, plantear situaciones en donde los dos lenguajes difieren y se pueda trabajar la diferencia como disparadora de razonamientos facilita la incorporación del lenguaje extranjero.

A continuación se sugieren algunas reflexiones, a modo de ejemplo, de la comparación entre las lenguas:

- El español es una de las lenguas más ricas del mundo en cuanto a vocabulario y estructuras. Si bien para el español es importante tener en cuenta el contexto para significar, para el inglés lo es mucho más, ya que este presenta un vocabulario más reducido y estructuras más simples. Aun más, varios tiempos verbales del español se traducen a solo uno en el inglés. Por ejemplo yo corría, yo corrí, yo corriere o corriese se dice en inglés *I ran*. Es decir se construye significado en inglés siempre de acuerdo al contexto. En inglés una sola palabra fuera de contexto puede estar refiriéndose a campos lexicales totalmente diversos, y puede cumplir diferentes funciones dentro de una oración. *learning* podría ser sujeto, verbo, complemento de verbo y hasta un modificador.
- En inglés, es muy sencilla la utilización del adjetivo, ya que tiene una sola forma, mientras que en español los adjetivos poseen diferentes formas para género y número. Por ejemplo, el adjetivo *tall* en inglés puede ser alta, alto, altas, altos en español. Con frecuencia los alumnos tienden a aplicar la propiedad de número, convirtiéndose este en un caso de transferencia negativa (ver el apartado "Rol del docente frente al error").
- En inglés, las construcciones negativas requieren de la presencia de un verbo auxiliar (*don't, doesn't, didn't*), cosa que no ocurre en el español. Es así como nos encontramos con casos donde el alumno trae de su lengua materna estructuras como (no + verbo) *Yo no voy al colegio los domingos* y al momento de incorporar el negativo en inglés, en lugar de lograr *I don't go to school on Sundays*, llega a una producción como *I not go to school on Sundays*.
- El uso de la voz pasiva en inglés es mucho más frecuente que en español. El alumno no la tiene incorporada en situaciones de comunicación, por lo que el uso de la misma presenta cierta dificultad. En casos como *me dieron un regalo* (voz activa), en inglés sería *I was given a present* (voz pasiva), producción difícil de realizar por parte del alumno, ya que debería estar partiendo de un supuesto como *fui dado un regalo*, expresión incorrecta en su lengua materna.

Pensar en las diferencias entre los dos lenguajes contribuye tanto al proceso de aprendizaje como al de enseñanza, tanto para los alumnos que utilizan su razonamiento lógico, como para los docentes de lenguas extranjeras que pueden, de esta manera, predecir posibles errores y su tratamiento. No se hace referencia al uso de la traducción como herramienta de aprendizaje sino que se la considera como propuesta de enseñanza que permite y provoca la reflexión sobre aspectos específicos en el proceso de desarrollo de la lengua extranjera.

PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN TERCER AÑO

El objetivo principal que se propone para este año es lograr la autonomía de los alumnos respecto del aprendizaje del inglés. Se trata entonces de preparar a los mismos para que realicen trabajos en forma autónoma como parte de los proyectos que realizarán durante el año.

El trabajo autónomo presupone una serie de procedimientos y actividades que hagan pensar y trabajar a los alumnos sobre lo que implica aprender una lengua extranjera, que los aliente a adoptar un rol más activo, comprometido y responsable de su propio aprendizaje y que los ayude a desarrollar y fortalecer sus estrategias para el aprendizaje de una lengua. Por ejemplo, si los alumnos están preparando un portfolio sobre un tema determinado, deberán ejercer su autonomía en la selección de

trabajos a incorporar en el portfolio, realizarán una carta de presentación donde harán referencia a sí mismos, al proceso de su propio aprendizaje, y reflexionarán sobre el mismo; además opinarán sobre los trabajos de sus pares y organizarán su trabajo según un criterio propio.

Este proceso tendiente a la autonomía tendrá en cuenta no solo el trabajo en clase (*classroom traing*) sino también el aprendizaje autónomo (*self-access learning*) y el aprendizaje independiente fuera del aula (*independent learning out of school*).

Si, a modo de ejemplo, consideramos la elaboración de un portfolio, observaremos que las siguientes actividades facilitan la reflexión sobre el aprendizaje de una lengua y, por lo tanto, conducen al alumno por el camino de la autonomía:

- involucrar al alumno en la selección de un texto/tema, teniendo en cuenta sus intereses;
- pensar sobre sus dificultades y logros en el proceso de escritura;
- facilitar y fomentar el desarrollo de la competencia de comunicación del alumno, creando las condiciones para la interacción y proponiendo temas que se relacionen con sus intereses;
- organizar debates sobre estrategias utilizadas en la comprensión de un texto escrito u oral para que puedan compartirlas con su grupo de pares, teniendo en cuenta en el análisis la doble perspectiva de la cultura que están aprendiendo y la de los alumnos;
- comentar con sus pares los pasos adoptados en la búsqueda de información, aumentando así la interacción alumno-alumno;
- generar situaciones de trabajo en grupo, ya que estas ayudan a superar inhibiciones derivadas de la actuación individual frente a la clase;
- hacer sugerencias sobre posibles mejoras a llevar a cabo en un trabajo realizado por otros alumnos.

EXPECTATIVAS DE LOGRO PARA TERCER AÑO

Las expectativas de logro describen los aprendizajes que se espera que los alumnos desarrollen y alcancen durante su escolaridad. Las expectativas planteadas a continuación son desempeños máximos que se espera que los alumnos realicen al terminar el año y orientan el proceso de enseñanza.

Al finalizar el año se espera que los alumnos:

- elaboren en forma oral y escrita textos breves relacionados con la actualidad, defendiendo sus puntos de vista y opiniones sobre los mismos;
- analicen artículos relacionados con textos auténticos de circulación frecuente que les permitan reflexionar acerca de las semejanzas y diferencias entre ambos lenguajes (el propio y el inglés) en la estructura de los mismos, utilizando técnicas de anticipación, inferencia y elaboración de la información provista en los artículos;
- localicen en tiempo y espacio los datos producidos por los medios de comunicación, siendo conscientes de su intencionalidad y de la manera en que cada lenguaje los expresa.
- analicen e interpreten textos literarios, adoptando una posición crítica y elaborando conclusiones en forma independiente;
- redacten mensajes, postales, cartas y correos electrónicos sobre temas relacionados con sus intereses individuales y con textos literarios simples trabajados en clase (por ejemplo cuentos cortos, mitos y leyendas);
- establezcan diálogos en los cuales reflejen sus intereses personales y sus puntos de vista;
- utilicen en forma oral y escrita el vocabulario básico relacionado con temas de interés general, páginas web, leyes de uso de internet y estructuras propias de los textos literarios en trabajos autónomos con la guía del docente;
- realicen valoraciones acerca de sus aprendizajes, fundamentando las mismas mediante el uso del debate de las estrategias empleadas en sus procesos de aprendizaje;
- participen y se comprometan con la interacción grupal y las prácticas comunicativas que propician el uso del lenguaje en contexto, y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje en forma significativa y efectiva, alcanzando una verdadera comunicación.

A continuación se presenta un cuadro que, a modo de ejemplo, muestra un modelo posible de práctica dentro del aula, en el que se ve reflejado lo que se espera del alumno (expectativas de logro), las estrategias a usar como docentes para lograr lo que se espera (orientaciones para la enseñanza) y la manera de evaluar aquello que se enseña (orientaciones para la evaluación). Si se tiene en cuenta esta secuencia, el docente podrá confrontar lo previsto con lo logrado, pudiendo detectar obstáculos, realizar ajustes y evaluar las prácticas de enseñanza. De esta manera, el alumno detectará coherencia entre lo que se espera y lo que se logra.

Expectativas de logro Se espera que los alumnos de 3° año	Orientaciones para la enseñanza	Orientaciones para la evaluación
<p>1. Elaboren, en forma oral y escrita, textos breves relacionados con la realidad, defendiendo sus puntos de vista y opiniones sobre los mismos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de textos breves (revistas, diarios, libros de texto) relacionados con temas actuales (medios de comunicación, etcétera). - Trabajo con dichos textos para su comprensión. (<i>scanning, skimming, etcétera</i>). - Guía y monitoreo de la producción oral y escrita de los alumnos. (<i>fluency y accuracy</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de técnicas de <i>skimming</i> (entendimiento global) y <i>scanning</i> (información específica) para la comprensión lectora y de escucha de los textos. - Enfoque en la fluidez (<i>fluency</i>) durante la producción oral con la posterior corrección de la precisión (<i>accuracy</i>) en el análisis de los errores (<i>error analysis</i>). - ejercitación de la gramática y las nociones/funciones en contextos (<i>progress achievement tests</i>).
<p>2. Analicen artículos relacionados con textos auténticos de circulación frecuente que les permitan reflexionar acerca de las semejanzas y diferencias entre ambos lenguajes (el propio y el inglés) en la estructura de los mismos, utilizando técnicas de anticipación, inferencia y elaboración de la información provista en los artículos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura y presentación de estructuras generales (título, introducción, desarrollo, conclusión, etc.) de artículos, narrativos, descriptivos e instruccionales relacionados con temas de otras materias (accidentes y desastres naturales, lugares y medios de transporte). - Trabajo con estrategias de comprensión lectora (anticipación, inferencia y elaboración de predicciones). - Elicitación de la interpretación de mensajes, intencionalidad o punto de vista del hablante y localización en tiempo y espacio de los textos trabajados. - Guía para la comprensión y seguimiento de instrucciones y procesos aplicados a la realización de trabajos interdisciplinarios basados en los textos presentados. - Presentación de la forma comparativa y superlativa de adverbios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Chequeo de las estructuras de un texto a través del ordenamiento de párrafos. - Tormenta de ideas (<i>brainstorming</i>) sobre posibles temas de textos dados. - Discusión oral sobre título e ilustraciones que acompañan los textos (estrategias de inferencia y predicciones). - Debate sobre posibles interpretaciones de los alumnos (<i>performance achievement</i>) - Presentación de trabajos en grupo (<i>final achievement test</i>). - Aplicación del comparativo y superlativo de adverbios en contexto.
<p>3. Localicen en tiempo y espacio la información producida por los medios de comunicación siendo conscientes de su intencionalidad y de la manera en que cada lenguaje la expresa;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de comerciales y propagandas que representen la cultura de los países de habla inglesa. - Análisis de la organización de los contenidos y el uso de recursos gráficos y audiovisuales de soporte. - Estudio guiado de la información que proveen los medios masivos de comunicación (radio, televisión, publicaciones periódicas, etc.) en cuanto a su propósito o intencionalidad y tipo de público al cual va dirigida la información. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de comerciales y propagandas para el reconocimiento de aspectos culturales presentes en los mismos. - Descripción escrita de opiniones sobre el material presentado, incluyendo el infinitivo de propósito y los adverbios de modo. - Realización de portafolios con los trabajos realizados por los alumnos para el tratamiento de la escritura como proceso.

<p>4. Analicen e interpreten textos literarios, adoptando una posición crítica y elaborando conclusiones en forma independiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de textos literarios simples de estructura narrativa: leyendas, mitos, cuentos, fábulas, etcétera. - Análisis de esquemas de organización de ideas de los textos literarios presentados. - Explicación del vocabulario propio del análisis literario. - Uso del pasado simple de verbos regulares e irregulares para narrar hechos del pasado. - Uso del pasado continuo para narrar acciones incompletas en el pasado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Chequeo de estructuras propias de los textos literarios a través del ordenamiento de párrafos, creación de comienzos y finales. - Redacción de una anécdota personal para utilizar el pasado simple y continuo y el vocabulario adecuado. - Corrección del texto producido utilizando la escritura como proceso.
<p>5. Redacten mensajes, postales, cartas y correos electrónicos sobre temas relacionados con sus intereses individuales y con textos literarios simples trabajados en clase (cuentos cortos, mitos, leyendas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de modelos de cartas sobre temas de interés de los alumnos (por ejemplo, música, deportes, etcétera). - Guía para la redacción de cartas haciendo hincapié en la utilización de las experiencias e intereses individuales. - Enseñanza de las leyes de uso de internet. - Enseñanza del <i>going to</i> para expresar intención en el futuro - Enseñanza del <i>have to</i> y <i>don't have to</i>. - Enseñanza de <i>would like</i> para formular invitaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de comprensión lectora (por ejemplo <i>Answer questions, true/false/I don't know</i>, etcétera). - Completar textos con verbos en pasado simple pasado continuo (<i>cloze exercises</i>). - Redacción de cartas e intercambio entre pares para corrección (<i>peer correction</i>). - Respuesta a las cartas recibidas. - Búsqueda de información en internet para su posterior presentación en clase (<i>performance assessment</i>)
<p>6. Establezcan diálogos en los cuales reflejen sus intereses personales y sus puntos de vista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de diálogos sobre temas de interés de los alumnos (música, <i>blogs</i>, ropa de moda, inventos y descubrimientos tecnológicos, etcétera). - Enseñanza de oraciones condicionales tipo 1 para expresar probabilidad. - Elaboración de diálogos breves a partir de situaciones relacionadas con temas vistos en clase que permitan la adecuación para el logro de una comunicación eficaz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discusión oral sobre la interpretación de los diálogos trabajados en clase. Enfoque en la fluidez (<i>fluency</i>) durante la producción oral con la posterior corrección de la precisión (<i>accuracy</i>) en el análisis de los errores (<i>error analysis</i>). - Chequeo del uso de funciones (<i>like+ing</i> para expresar preferencias, <i>should</i> para expresar consejo, <i>could</i> para formular pedidos y <i>going to</i> para expresar intención) en situaciones dadas. - Realización de juegos de roles para aplicar <i>like, should, could</i> y <i>going to</i> en contextos comunicativos.

<p>7. Utilicen en forma oral y escrita el vocabulario básico relacionado con tiempo libre, medios de transporte, música, inventos y descubrimientos, páginas web, leyes de uso de internet y estructuras propias de los textos literarios en trabajos autónomos con la guía del docente.⁵</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de poemas y cuentos cortos simples para incentivar el acercamiento a la poesía. - Análisis de tema, mensaje, localización en tiempo y espacio y personajes de un cuento. - Enseñanza del vocabulario propio del análisis literario. - Enseñanza del pasado simple de verbos regulares e irregulares para narrar hechos del pasado, la forma comparativa y superlativa de adjetivos regulares e irregulares y los pronombres indefinidos (<i>someone, something, somewhere, anyone, anywhere</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de comprensión auditiva de poemas y cuentos cortos (por ejemplo <i>answer questions, true/false/ don't know, etc.</i>) haciendo hincapié en las estrategias utilizadas por los alumnos. - Debate sobre la comprensión literaria de un poema o un cuento corto enfatizando la utilización del vocabulario apropiado.
<p>8. Realicen valoraciones acerca de sus aprendizajes, fundamentando las mismas mediante el debate de las estrategias utilizadas en sus procesos de aprendizaje;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de textos escritos y orales sobre temas tratados (medios de comunicación, <i>blogs</i>, música, etcétera). - Trabajo guiado sobre las estrategias utilizadas en las tareas realizadas con los textos trabajados. - Debate sobre las estrategias y su posible utilización en otros contextos. - Introducción del presente perfecto para experiencias personales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación de los posibles significados del vocabulario que aparece en los textos presentados utilizando estrategias de inferencia por contexto y la utilización de diccionarios. - Transferencia de estrategias utilizadas, como comprensión lectora, memorización para recordar vocabulario y expresión oral, entre otras, a contextos diferentes.
<p>9. Participen y se comprometan con la interacción grupal y las prácticas comunicativas que propician el uso del lenguaje en contexto, en forma significativa y efectiva, alcanzando una verdadera comunicación.⁶</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Generar situaciones de comunicación a partir de contextos familiares a los alumnos que les permitan usar el lenguaje, y superar inconvenientes en la expresión oral de la lengua extranjera - Revisión de <i>could</i> para formular pedidos amables y el uso del infinitivo de propósito (<i>Why...? To...</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de convergencia (<i>convergent activities</i>) de resolución de problemas en donde los alumnos puedan aplicar sus conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos y discursivos en un contexto determinado. - Actividades de juegos de roles y simulación (<i>role-play y simulation</i>) en las que los alumnos puedan comunicarse utilizando estrategias comunicativas.

⁵ Por vocabulario básico se entiende, en el marco de este Diseño Curricular, el estipulado para el año, haciendo hincapié en la posibilidad de agregar los ítems lexicales que surjan de la necesidad de llevar a cabo los diferentes proyectos.

⁶ Se entiende por "significativa y efectiva" la comunicación que surge de la necesidad creada por un contexto determinado y que se lleva a cabo con éxito aunque se cometan algunos errores lingüísticos.

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Ejes	Dimensiones			Aspecto fonológico
	Contextual	Textual		
		Situaciones comunicativas	Aspecto lexical	
<p>El inglés y la comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Narración de textos breves relacionados con temas actuales, defensa de puntos de vista y opiniones sobre los mismos. - Lectura y reconocimiento de estructuras generales de folletos, guías turísticas e instructivos. - Redacción de cartas haciendo hincapié en la utilización de las experiencias e intereses individuales y la organización de secuencias en la producción de las mismas. - Lecturas de textos narrativos, descriptivos e instructivos relacionados con textos auténticos de circulación frecuente (revistas, diarios, etc.) teniendo en cuenta la anticipación, inferencia y elaboración de predicciones como estrategias de comprensión lectora. - Participación en debates sobre temas de interés general con atención a las normas de intercambio comunicativo. - Elaboración de diálogos a partir de situaciones que permitan transferencias de los conocimientos a situaciones nuevas para el logro de una comunicación eficaz. 	<p>Temas de interés general. Características de espacios públicos (museos, monumentos, hoteles, etcétera).</p>	<p>El uso del pasado continuo para narrar acciones incompletas en el pasado. La conjunción <i>while</i>. Contraste entre pasado simple y pasado continuo. El uso del imperativo para dar instrucciones. El uso de <i>have to</i> y <i>don't have to</i>. El uso de <i>would like</i> para formular invitaciones. El uso de oraciones condicionales tipo 0 y 1. Contraste entre <i>will</i> y <i>going to</i>. Forma comparativa y superlativa de adverbios. Introducción al uso del presente perfecto para expresar experiencias personales. El uso de <i>every</i> y <i>never</i> con el presente perfecto.</p>	<p>Modo de articulación de sonidos. Patrones de acentuación y ritmo. Entonación del discurso.</p>	

<p>El inglés y el uso de los recursos tecnológicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de folletos de instrucción atendiendo a la organización y presentación de contenidos, a los elementos formales y al uso de recursos gráficos y audiovisuales de soporte. - Comprensión y seguimiento de instrucciones y procesos que permitan la transferencia de conocimientos a la realización de trabajos fuera del contexto escolar. - Reflexión crítica sobre contenidos de textos leídos por los alumnos en forma independiente que demuestren la transferencia de conocimientos de técnicas de interpretación. - Análisis de la información que proveen los medios masivos de comunicación (radio, televisión, publicaciones periódicas, etc.) en cuanto a su propósito o intencionalidad y tipo de público al cual va dirigida la información. 	<p>Vocabulario propio de páginas web y sitios de internet. Lenguaje propio de los medios de comunicación.</p>	
<p>El inglés y el discurso literario</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de artículos a partir de temas trabajados en otras materias. - Elaboración de esquemas para organizar las ideas antes y durante la producción de textos literarios de estructura narrativa: leyendas, mitos, cuentos, fábulas, etcétera. - Acercamiento a la literatura a partir del análisis de poemas y cuentos. - Reconocimiento de tema, mensaje, localización en tiempo y espacio y personajes de una novela corta 	<p>Vocabulario propio del análisis literario.</p>	

Los ejes

- **El inglés y la comunicación:** en este eje se aborda el tratamiento de los contenidos haciendo hincapié en la lengua inglesa como herramienta de comunicación internacional, que permita al alumno relacionarse tanto con hablantes de esa lengua como con hablantes de otras que utilizan el inglés como medio de comunicación. Se hará hincapié en la realización de tareas que les permitan a los alumnos aplicar en forma autónoma los contenidos aprendidos.
- **El inglés y el uso de los recursos tecnológicos:** este eje se organiza a partir de la enseñanza del lenguaje necesario para el uso de los recursos tecnológicos que le permitan a los alumnos valerse de las nuevas tecnologías de información y comunicación en su vida cotidiana. La habilidad adquirida en esta materia les permitirá acceder a la búsqueda de datos, operar máquinas, vincularse con otros de manera independiente y manejarse en situaciones fuera del ámbito escolar.
- **El inglés y el discurso literario:** este eje aborda contenidos para brindar a los alumnos la oportunidad de conocer y disfrutar de diversos textos literarios pertenecientes a diferentes géneros como la poesía, el cuento, la novela y el teatro en su idioma original y fomentar la lectura como hábito de enriquecimiento personal.

Las dimensiones

En cuanto a las dimensiones, partiendo de la concepción del lenguaje como un sistema, se separan los aspectos propios de la dimensión textual (fonológicos, lexicales y gramaticales) de aquellos que pertenecen a la dimensión contextual (situaciones comunicativas) con la sola intención de organizar su enseñanza y su aprendizaje.

Es importante remarcar que cuando nos comunicamos, ya sea en forma oral o por escrito, producimos textos. El texto es entendido, en este Diseño Curricular, como una unidad semántica (unidad de significado y de forma) que se codifica a través de recursos léxico-gramaticales que se realizan a través de unidades del sistema fonológico. Es por eso que en la dimensión textual hemos incluido la gramática (estructura y función), el vocabulario y la fonología.

Un enfoque comunicativo basado en tareas implica el estudio de la lengua en contexto, ya que el lenguaje es utilizado en situaciones comunicativas. Estas situaciones integran tres elementos a tener en cuenta: la acción social donde surge el texto, la relación que surge entre los participantes de la interacción y los recursos utilizados para producir un texto apropiado (medio oral o escrito).

La inclusión de temas y situaciones comunicativas requiere de la utilización de las cuatro macro-habilidades (escucha, oralidad, lecto-comprensión y escritura) que permite a los alumnos utilizar nociones y funciones que contengan los aspectos fonológicos, lexicales y gramaticales propuestos y desarrollar estrategias de aprendizaje y comunicación.

Dimensión contextual

La enseñanza contextualizada en el marco de un enfoque comunicativo basado en tareas implica diferentes elementos a tener en cuenta en el proceso didáctico para el aprendizaje de una lengua extranjera que forman parte del contexto: temas, situaciones, nociones y funciones.

- Temas y situaciones:

El análisis de los aspectos fonológicos, lexicales y gramaticales realizado en forma aislada, puede crear la idea errónea de que el lenguaje debe ser segmentado para su enseñanza.

Si bien este ha sido, tradicionalmente, el método de enseñanza utilizado en la mayoría de los casos, se considera que es más beneficioso para los alumnos, adoptar una metodología que parta de la integración de los mencionados aspectos, agrupados en torno a un tema o serie de situaciones que los ubiquen en un contexto que facilite el aprendizaje del lenguaje como instrumento de comunicación.

Al hablar de tema se hace referencia a un tópico a trabajar (por ejemplo, narración de un accidente, comparación de lugares, descripción de un grupo musical), mientras que el concepto de situación es entendido como un hecho comunicativo que integra los temas (por ejemplo, presentación de los miembros de la familia de un alumno al resto de los alumnos, descripción de su casa a un visitante, debate sobre la importancia del deporte para el adolescente).

Las situaciones son más complejas para trabajar que el vocabulario o la gramática en forma aislada y descontextualizada de su uso, pero a través de ellas los alumnos podrán aprender el significado comunicativo del lenguaje en contexto. Dicho aprendizaje no se centrará en clases de gramática o vocabulario sino en resolución de situaciones que crean la necesidad de atravesar situaciones comunicativas a partir de las cuales se aprenderán determinadas estructuras gramaticales o ítems lexicales que se requerirán para dicha resolución.

- Nociones y funciones:

Por noción se entiende un concepto o idea que puede ser específico y coincidir con el vocabulario (ejemplo *character, guitar*) o ser muy general (ejemplo *tense, movement*), en cuyo caso resulta difícil de diferenciar con la idea de tema propuesto anteriormente. Una función, en cambio, está relacionada con la idea de acto comunicativo y puede definirse como el uso del lenguaje para lograr un objetivo que implica, generalmente, la interacción de, por lo menos, dos personas (ejemplo *complaining, giving advise*). Las nociones (ejemplo *Past Time*) y funciones (ejemplo *Complaining*) son, entonces, las herramientas que los alumnos utilizan para expresarse sobre un determinado tema (ejemplo *my favourite music*) en situaciones específicas (ejemplo *surfing the web for information*).

Tema, situación, noción y función brindan una visión holística para la presentación del lenguaje a los alumnos. Esta concepción de enseñanza de la lengua enfatiza la importancia de trabajar con el discurso en contexto y no con ítems descontextualizados, como en el caso de las listas de vocabulario, sonidos aislados o estructuras gramaticales.

El enfoque comunicativo del aprendizaje basado en tareas (*Task-Based Learning*) integra los contenidos a trabajar en el proyecto que lleva a la resolución de las tareas (ejemplo *writing biographies to share with other learners to see things in common*) relacionados con un tema específico (ejemplo *musical groups*), y analiza los aspectos fonológicos (ejemplo *intelligibility*), lexicales (ejemplo *musical instruments, types of music*), y gramaticales (ejemplo *Present Simple*) necesarios para llevarlas a cabo junto con las nociones (ejemplo *Present time*) y funciones (ejemplo *introducing people*) a tener en cuenta.

- Las estrategias y las macro-habilidades:

En el marco de este Diseño Curricular se entiende que "una estrategia es un conjunto de habilidades o procesos internos que pone en marcha el aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para procesar los datos del aducto (*input*), incorporarlos a su interlengua (*interlanguage*) y así comunicarse con ellos".⁷ Esta definición abarca *las estrategias para el aprendizaje y la comunicación*. Las *estrategias de comunicación* son las utilizadas por los aprendices para comunicarse en situaciones que requieren conocimientos lingüísticos que aún no poseen (ejemplo *paraphrasing, gestures*).

En el marco de esta propuesta curricular las macro-habilidades y las estrategias para el aprendizaje y la comunicación han sido integradas e incorporadas en función de las situaciones comunicativas a trabajar en el ciclo con la intención de que los alumnos tengan la posibilidad de utilizarlas y desarrollarlas. A efectos de clarificar su utilización se las enumera, en forma general, en este apartado:

- Comprensión (escuchar y leer): obtener una idea general, localizar información específica, secuenciar en tiempo y espacio, imaginar qué es lo que va a ocurrir, deducir la intención o punto de vista.

⁷ Armendáriz y Ruiz Montani, *El aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información: Aprendizaje de próxima generación*. Buenos Aires, Lugar, 2005.

- Producción (hablar y escribir): seleccionar y emplear recursos de apoyo, buscar pertinencia y adecuación del discurso al propósito del mismo (por ejemplo, narrar, dialogar, dar instrucciones) o a las características del destinatario y el contexto. Trabajar la escritura como proceso: borradores, redacción y presentación final. Realizar tareas de escritura guiada y espontánea.

Dimensión textual

El léxico

El concepto de vocabulario utilizado es el de "ítem lexical". Este término utilizado por Penny Ur permite incluir no solo el aprendizaje de palabras simples (por ejemplo, *title, web*) y compuestas (por ejemplo, *post office, daughter-in-law*) sino también expresiones idiomáticas (por ejemplo, *surf the web*) y frases armadas (por ejemplo, *on the one hand ... on the other*) en las cuales la suma de los significados individuales de cada palabra que las componen no coinciden con el significado de la expresión total.⁸ En el aprendizaje de una lengua extranjera, el vocabulario adquiere relevancia desde el comienzo, ya que los ítems lexicales que los alumnos manejan están cargados de significado y les permiten comunicarse con hablantes de ese lenguaje mucho antes de poder manejar su gramática. Esto no significa que los alumnos de Educación Secundaria deban aprender listas de vocabulario descontextualizadas, sino que, por el contrario, lo que se plantea es la incorporación de áreas de vocabulario relevantes para los alumnos y la creación de situaciones que los motiven a su utilización en contexto. El aprendizaje del vocabulario de una lengua extranjera no se limita a la mera presentación de ítems lexicales sino que es imprescindible generar oportunidades para que los alumnos los utilicen. El docente de lengua extranjera necesita utilizar formas sistemáticas para ayudar a los alumnos a que incorporen el vocabulario trabajado. Las explicaciones aisladas o ejemplos improvisados durante una clase pueden resolver problemas de comprensión en el momento, pero esto no significa que los alumnos hayan aprendido la palabra o frase explicada. El incluir la enseñanza sistemática de vocabulario en una clase implica:

- presentar los nuevos ítems lexicales y sus posibles significados;
- chequear la comprensión de los mismos;
- practicar actividades donde el alumno sea capaz de reconocerlos o producirlos según se trate de vocabulario para el reconocimiento o para la producción;
- sugerir técnicas que ayuden al alumno a memorizar, recordar y utilizar los nuevos ítems lexicales en otras situaciones y a lo largo del tiempo.

Es importante destacar que la enumeración de áreas lexicales en el presente Diseño Curricular se limita a aquellos contenidos mínimos que los alumnos deben aprender para poder comunicarse pero que deja abierta la posibilidad de que el docente agregue los ítems lexicales que los alumnos necesiten para la realización de los proyectos.

El docente deberá:

- planificar la enseñanza del vocabulario previsto para su presentación en contexto (*teaching*);
- Incluir el vocabulario que surja en la realización de los proyectos planificados a través de la enseñanza incidental (*incidental teaching*);
- crear oportunidades para que los alumnos aprendan nuevo vocabulario de manera independiente mediante el uso del diccionario (*dictionary work*).

La gramática

Es la intención de este Diseño Curricular dejar en claro que la gramática es solo uno de los aspectos a tener en cuenta al momento de enseñar una lengua extranjera y es oportuno explicar qué se entiende por gramática en este Diseño Curricular.

"Grammar. (1) An analysis of the nature of the structure of a language, either as encountered in a corpus of speech or writing (performance grammar) or as predictive of a speaker's knowledge (a

⁸ Ur, Penny, *A Course in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

competence grammar). A contrast is often drawn between a descriptive grammar, which provides a precise account of actual usage, and a prescriptive grammar, which tries to establish rules for the correct use of language in society. (2) An analysis of the structural properties which define human language (a universal grammar) (3) A level of structural organization which can be studied independently of phonology and semantics”⁹

Esta definición plantea la idea de que la gramática de una lengua se procesa y adquiere si los alumnos tienen la posibilidad de formular hipótesis y comprobarlas basándose en ejemplos de su uso en contexto. Es relevante destacar que el docente deberá sugerir contextos en donde los alumnos puedan comprobar lo aprendido en forma autónoma ya que su propio descubrimiento les facilitará la incorporación de los contenidos a aprender.

Algunas de las condiciones de este planteo son las siguientes:

- los alumnos deben ser expuestos a ejemplos de lenguaje auténtico en una variedad de contextos para que sean ellos los encargados de descubrir las reglas gramaticales;
- la actividad de los alumnos no debe limitarse a la práctica de una estructura gramatical en forma automática (*drills*) ya que, si bien este tipo de ejercitación puede facilitar el aprendizaje de su forma, no garantiza, de ningún modo, la adquisición del significado de la misma para su uso comunicativo;
- la comprensión de los principios gramaticales de una lengua extranjera se adquiere en forma progresiva a través de la estructuración y reestructuración del lenguaje que los alumnos llevan a cabo cuando se enfrentan a situaciones de aprendizaje que los alientan a explorar el funcionamiento de la gramática contextualizada.

La enseñanza de los contenidos del aspecto gramatical no se limita a la mera combinación de palabras para formar oraciones correctas. Se puede aplicar el término “gramatical” a una unidad menor que la oración, como en el caso, por ejemplo, de los adverbios de tiempo característicos del pasado simple (ejemplo *ago, last*) y hasta a una unidad menor que la palabra, según se ve en la inclusión de las inflexiones para la formación del pasado simple (*-ed*). Los contenidos tampoco se limitan a estructuras –por ejemplo en la formación del Pasado Simple (*S+V+ed*), del Presente Continuo (*S+V-ing*), del Modo Imperativo (*Bare Infinitive*)– como instancias específicas de gramática, sino que incluyen, además, características que van más allá de la oración, como el estudio de los patrones de la cohesión gramatical, los conectores lógicos (*oposición: but* *adición: and, finalidad: to*) y secuenciales (*first, second, then, finally, after (that), before*).

El concepto de gramática planteado tampoco se limita a la forma en que las unidades del lenguaje se combinan para formar un discurso estructuralmente correcto, sino que tiene en cuenta el significado gramatical, que muchas veces se deja de lado al poner el énfasis en la precisión de la forma. No tiene sentido saber cómo se forma un tiempo de verbo específico si no sabemos cuál es su verdadero significado al utilizarlo. Es este segundo aspecto (significado y no forma gramatical) el que les permitirá a los alumnos comunicarse con el lenguaje que están aprendiendo.

Al enseñar gramática (ya sea parte de una palabra, una palabra completa, una oración o un discurso) tenemos en cuenta dos aspectos:

- Su forma y reglas gramaticales. Por ejemplo, el Pasado Simple lleva “*ed*” al final del verbo, o *did* es el auxiliar interrogativo y negativo para el *Simple Past*.
- Su uso y reglas gramaticales. Por ejemplo, *Simple Past* se utiliza para describir acciones finalizadas. Los conectores expresan diferentes funciones (por ejemplo *but*: oposición, *and*: adición, *to*: finalidad).

La fonología

Fonología es el estudio de los sonidos o fonemas de una lengua. En esta propuesta no se ha utilizado un término más abarcativo que incluya la acentuación, el ritmo y la entonación, porque si bien to-

⁹ Crystal, David, *An Introduction to Linguistics*. London, Penguin, 1992.

dos los aspectos mencionados son importantes, la enseñanza del sistema fonológico adquiere mayor relevancia y es esencial para que los alumnos logren expresarse en forma inteligible. La acentuación, ritmo y entonación serán, entonces, trabajados desde el reconocimiento y se hará hincapié en la enseñanza de su producción cuando sean significativos para el contexto. El docente, según lo propuesto, remarcará la diferencia de, por ejemplo, la entonación descendente de “*wh-questions*” contrastándola con la entonación ascendente de “*yes/no questions*” o explicará la diferencia entre la acentuación de “*INcrease*” como sustantivo e “*inCREASE*” como verbo. Aunque no se exige la enseñanza de ningún acento en particular, ya que se considera que todas las variantes son igualmente válidas, se sugiere adoptar el “RP” (*Received Pronunciation*) como la variedad a trabajar. Su elección no se debe a la voluntad de posicionarlo sobre otras variantes sino al intento de poder presentar un modelo coherente a ser seguido por los alumnos en su producción oral. En lo que respecta a la recepción, es aconsejable exponerlos a diferentes tipos de acentos para brindarles un panorama realista de utilización del lenguaje, en donde hablantes con diferentes acentos interactúen sin problemas de entendimiento. El objetivo es, por lo tanto, que los alumnos se beneficien con un modelo coherente para la pronunciación y que sean expuestos, a su vez, a variedades de acentos que faciliten su comprensión auditiva en diferentes contextos sociales y geográficos.

El uso de los textos

En esta propuesta curricular el abordaje de los contenidos a partir de proyectos basados en situaciones problemáticas con propósito comunicativo implica la necesidad de procesar textos o de textualizar un mensaje en un contexto determinado, para llevar a cabo un proyecto determinado. A este efecto, el docente deberá analizar y seleccionar tanto los textos incluidos en los llamados “*libros de texto*”, como aquellos textos de circulación frecuente (por ejemplo, diarios, videos, discos compactos o publicaciones en internet), relacionados con las otras materias para su incorporación en la propuesta de aula.

La complejidad del material didáctico a utilizar deriva de la secuenciación de los contenidos a trabajar en las situaciones comunicativas propuestas para el año, de las diferentes actividades a realizar con los textos y de los diferentes niveles de producción especificados. La selección del material didáctico necesita desprenderse de los aspectos más personales para orientarse hacia aspectos más relacionados con lo social, que son aquellos que los alumnos de este ciclo requieren para continuar estudiando inglés en otros ámbitos o contribuir con su inserción futura en la Secundaria Superior.

Los textos (escritos y orales) se seleccionarán teniendo en cuenta:

- **Su potencialidad de trabajo:** sus cualidades como texto representativo de un género, el nivel de producción requerido adecuado a las expectativas de logro propuestas, su complejidad gramatical y la posibilidad de trabajo autónomo de los mismos.
- **El tema:** la relevancia o interés que pueda tener para el estudiante, su factibilidad real en una situación de comunicación (autenticidad).
- **Su extensión y estructura:** la densidad proposicional (cuánta información contiene en términos de ideas y su importancia relativa).
- **Su complejidad:** la información explícita y la que es necesario inferir, los supuestos que el estudiante deberá compartir con el autor, las estrategias cognitivas necesarias para su procesamiento.
- **Su accesibilidad:** la cantidad y calidad de soporte no lingüístico (dibujos, tablas, gráficos), el grado de conocimiento por parte del estudiante del vocabulario utilizado y la posibilidad de que los alumnos puedan acceder a los textos en forma independiente.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

El enfoque comunicativo basado en tareas propuesto en este Diseño Curricular permite al docente planificar la secuenciación y el tratamiento de los contenidos teniendo en cuenta las características del grupo de alumnos. De esta manera, los intereses particulares de los alumnos y sus saberes previos serán organizadores del proyecto. Para su realización, el docente analizará las situaciones problemáticas y los contenidos que se necesitan aprender en cada proyecto teniendo en cuenta un eje o más de uno en forma integrada.

El uso efectivo del lenguaje para la resolución de la situación problemática disparadora del proyecto es el motor que lo impulsa. La eficiencia y el grado de profundización de los aprendizajes se ven favorecidos por las actividades que promuevan la reflexión en ambas dimensiones (texto y contexto).

No se trata, entonces, de elegir a priori qué situaciones o en qué orden deben desarrollarse los contenidos, sino de planificar un recorrido acorde con el grupo de alumnos, en particular para la enseñanza de lo prescrito en el Diseño Curricular.

Durante la realización de cada proyecto, los alumnos atraviesan los procesos de discriminación, manipulación y exploración de los objetos reales para la construcción de los conceptos en inglés de espacio, tiempo y objeto.

Si se trata de aprender expresiones de espacio, por ejemplo, se podría elaborar un proyecto para construir una ciudad en el aula, con edificios, calles, parques y plazas, y se la recorrerá a medida que se pide orientaciones o se las da. De este modo, se deja el papel y el lápiz para cuando ya se haya vivenciado la experiencia, concentrándose en re-crear la lengua. No hay mejor modo de recordar "siga derecho" ("*Go straight ahead*") que con la frente y los pies dirigiéndose hacia adelante en dirección a la cabeza. No se puede hablar de *Simple Past* sin vivenciar un presente que al minuto posterior se convirtió en pasado. Este es el modo de comprender que esas cosas que se han hecho ya no pueden ser cambiadas porque implican un punto particular en el pasado que es inmodificable. No sirve saber solamente cómo se construye el *Simple Past* si no se sabe para qué sirve. Vivenciar, representar gráficamente y evocar es un buen proceso para comprender el *para qué*, pues es en una situación y en un contexto determinado que los conceptos adquieren significado. No se hace aquí referencia a la traducción sino al lugar que ocupa ese concepto dentro del sistema de la lengua inglesa y para qué situaciones comunicativas sirve.

El aprendizaje de una lengua extranjera es diferente del aprendizaje de otras materias por su naturaleza social. El lenguaje es parte de la identidad y se utiliza para transmitir esa identidad a los otros. El aprendizaje de una lengua extranjera implica, entonces, no solo el aprendizaje de habilidades, sistema de reglas o gramática, sino también las prácticas sociales y culturales que el mismo implica. El docente, por lo tanto, debe lograr que los alumnos sean capaces de comprender y reflexionar sobre la relación existente entre la cultura y la lengua que aprenden para lograr una comunicación eficaz.

ENFOQUE COMUNICATIVO BASADO EN TAREAS: AUTONOMÍA Y MOTIVACIÓN

Consideramos relevante aclarar qué entendemos por tareas en el presente Diseño Curricular. Nunan distingue dos tipos de tareas:¹⁰

¹⁰ Nunan, D, *Task-Based Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 2006.

- De la vida real (*Real-world or target task*): Tareas en donde se utiliza la lengua en situaciones fuera del aula.
- Pedagógicas (*Pedagogical tasks*): Tareas en donde se utiliza la lengua inglesa dentro del aula.

Cuando las tareas del mundo real se utilizan para la enseñanza de una lengua en la clase, inevitablemente se transforman en tareas pedagógicas, pero el desafío docente radica en seleccionar aquellas que se parezcan a las realizadas fuera del aula.

A continuación se transcriben dos definiciones de tareas pedagógicas a modo de ejemplo:

"... a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form".¹¹

"... a task is a work plan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various cognitive processes".¹²

De acuerdo con estas definiciones el docente deberá planificar tareas que:

- sean seleccionadas teniendo en cuenta su relevancia para el grupo a enseñar y el proyecto planteado;
- enfatizen el aprendizaje del lenguaje para la comunicación a través de la comprensión, producción e interacción en dicho lenguaje;
- brinden oportunidades a los alumnos para utilizar su conocimiento del lenguaje en situaciones comunicativas;
- permitan a los alumnos priorizar el significado del lenguaje utilizado por encima de la forma adoptada para hacerlo;

Es relevante destacar que las mencionadas tareas de este enfoque deben ser orientadas a lograr la autonomía de los alumnos que aprenden una segunda lengua para que, al utilizar lo aprendido en forma independiente y en contextos extra escolares, incrementen su motivación como elemento indispensable para una mejor adquisición de la misma.

Los alumnos deben asumir responsabilidades en su propio aprendizaje de la segunda lengua y ser conscientes de sus éxitos y sus fracasos. Ellos tienen que lograr de manera autónoma los objetivos, contenidos y procedimientos hacia un aprendizaje eficaz de la lengua extranjera. La autonomía es el resultado de un proceso de reflexión acerca del propio aprendizaje sobre el cual se han ido tomando decisiones personales. Así los alumnos experimentan diferentes estrategias de aprendizaje y el docente actúa como colaborador para que ellos reflexionen sobre su aplicación.

El enfoque comunicativo basado en tareas que propone este Diseño Curricular les permite a los alumnos ser protagonistas de su propio aprendizaje, ya que acuerdan con el docente las tareas intermedias a llevar a cabo en la realización de los proyectos planteados y les otorga autonomía para realizarlas, utilizando las estrategias que consideren más apropiadas para cada caso. El docente debe presentar diferentes tipos de actividades y utilizar material didáctico que posibilite a los alumnos identificar estrategias y permitir la elección de la técnica que más les convenga.

¹¹ Nunan, D, *Ibidem*.

¹² Ellis, R. *Task-based Language Teaching and Learning*. Oxford, OUP, 2003.

LA PLANIFICACIÓN POR PROYECTOS

El trabajo en la clase de lengua extranjera se orienta a un fin determinado (realización de un proyecto) que va más allá de aprender vocabulario, aprender gramática o leer para comprender.

Las tareas intermedias que conducen a la realización del objetivo deben llevarse a cabo a partir de situaciones reales o verosímiles de lectura, escucha, escritura y expresión oral.

Cabe destacar que al indicar la planificación por proyectos se hace referencia a un camino planificado con los alumnos, donde la situación problemática sirve como estímulo, como organizador y como estrategia de enseñanza para aprender determinados contenidos. Los alumnos se comprometen y responsabilizan en dicha realización y optan, en forma autónoma, por los caminos a seguir y las estrategias a utilizar en cada caso.

En la resolución del proyecto se tendrá en cuenta, además del tema a tratar relacionado con el/los eje(s) elegido(s), cinco variables: los contenidos a aprender, las tareas intermedias a llevar a cabo, el rol del docente y de los alumnos en dicha realización, el resultado esperado y la repercusión pública de lo realizado.

- El tópico o tema: el tema propicia en los alumnos el entusiasmo por utilizar y aprender el nuevo lenguaje. Cuanto más significativo sea el tema, mayor será la motivación y el grado de compromiso de los alumnos con el proyecto a realizar. Se sugiere proponer temas que se vinculen con el entorno de los alumnos, con la información divulgada por los medios masivos de comunicación y con las prácticas juveniles.
- Eje: sirve de organizador de los contenidos a trabajar.
- Proyecto: es un tipo de planificación cuya preparación previa compromete la obtención de un resultado concreto, que debe provocar el sostenimiento del esfuerzo de los alumnos para el aprendizaje del nuevo lenguaje.
- Contenidos necesarios para su resolución: las situaciones comunicativas (contexto) deben incluir los aspectos gramaticales, lexicales, y fonológicos (texto), las cuatro macro-habilidades y las estrategias de enseñanza.
- Procedimientos o tareas intermedias a realizar: son las que sirven de guía para la incorporación de los contenidos a aprender en forma contextualizada y gradual sin perder de vista la relevancia de las mismas para lograr el proyecto planteado.
- Rol del alumno y del profesor durante el proceso: Es importante definir de antemano cuáles serán las actividades a realizar por los alumnos y cuáles serán las intervenciones del docente en dichas tareas.
- *Outcome* o resultado esperado: *Outcome* es la producción objetiva de los alumnos como resultado de una actividad. Debe servir de prueba de la habilidad, creatividad y conocimientos de los alumnos en la utilización del nuevo lenguaje.
- Repercusión pública: Este elemento le permite a los alumnos mostrar lo que han aprendido y comprobar su utilidad al presentar el proyecto públicamente.

A modo de ejemplo, se presentará a continuación un posible proyecto a llevar a cabo por alumnos de 3º año que puede ser enmarcado en los ejes "El inglés y el discurso literario" y "El inglés y la comunicación". De esta manera, se podrá relacionar ambos ejes partiendo del discurso literario de una carta formal que forma parte de una novela (el inglés y el discurso literario) e introducir las diferencias con una carta formal dirigida a un organismo internacional (el inglés y la comunicación).

- Tema: La función de los organismos internacionales en la regulación del uso de la ciencia.
- Eje: El inglés y la comunicación.
- Proyecto: Los alumnos redactarán una carta analizando las consecuencias que tiene el mal uso de la ciencia y la enviarán a la ONU.
- Contenidos: El inglés y el discurso literario: Acercamiento a la literatura a partir del análisis de un texto extraído de una novela y su interpretación (mensaje e intencionalidad). Vocabulario

específico del discurso literario. El inglés y la comunicación: Redacción de una carta formal haciendo hincapié en los intereses individuales y la organización de secuencias en la producción de la misma. Vocabulario sobre un tema de interés general.

- Tareas intermedias a realizar (teniendo en cuenta las expectativas de logro):
 - El docente les aportará a los alumnos el texto "Dr. Jekyll and Mr. Hyde", de Robert L. Stevenson, adaptado a este nivel, y luego de su lectura y análisis planteará el debate del tópico planificado: la batalla entre el bien y el mal en el uso de la ciencia.
 - Los alumnos discutirán grupalmente el texto leído. El docente mediará en el debate oral sobre las interpretaciones de los alumnos acerca de los alcances del proceder del Dr. Jekyll.
 - El docente guiará a los alumnos en el análisis de la carta de confesión del Dr. Jekyll para que se aproximen a una comprensión general del significado del léxico específico (contenido del texto que resulte útil para la elaboración de su propio texto) y deduzcan la intención de lo escrito.
 - El docente guiará a los alumnos en el análisis de las estructuras gramaticales (texto) que aparecen en la carta (contexto) de Dr. Jekyll para sistematizarlas con los alumnos junto con el vocabulario (texto) a trabajar.
 - El docente presentará un modelo de una carta formal dirigida a un organismo internacional y trabajará este modelo con los alumnos para que se discutan las diferencias con la carta escrita por Dr Jekyll.
 - El docente guiará un debate en donde los alumnos discutan el contenido de la carta a la ONU y presentará el vocabulario específico para este tipo de discurso.
 - Los alumnos, divididos en grupos, redactarán un primer borrador de la carta. El docente sugerirá posibles mejoras relativas a la pertinencia y adecuación del discurso al propósito del mismo (registro formal) y al destinatario (ONU). El docente hará hincapié en el uso de las oraciones condicionales, de *have to* y *don't have to* y en la forma comparativa y superlativa de adverbios, en el uso de *ever* y *never*, en expresiones de trato formales como *We would like to...* o *Looking forward to hearing from you*, etc. y en el formato de una carta formal, y tomará el vocabulario que surja para trabajarlo con el diccionario.
 - Los alumnos reelaborarán una única carta analizando las consecuencias que tiene el mal uso de la ciencia trabajando sobre los borradores, de acuerdo a las consignas dadas, hasta lograr una versión como producto final esperado.
 - *Outcome* o resultado esperado: producción de una carta de análisis de las consecuencias del mal uso de la ciencia y la responsabilidad de las instituciones internacionales en su regulación.
 - Repercusión pública: los alumnos enviarán por correo electrónico la carta final a la ONU.

La situación problemática como disparadora del proyecto

La elaboración de proyectos basados en situaciones problemáticas es la manera de organizar la enseñanza en el enfoque adoptado.

Las situaciones problemáticas deberán reunir las siguientes condiciones:

- lograr que los alumnos se comprometan como responsables de la situación problemática a resolver y pongan en juego sus saberes previos además de los contenidos involucrados en la elaboración de la resolución;
- organizar la enseñanza alrededor de problemas holísticos que generan en los estudiantes aprendizajes que les son significativos (*Meaningful learning*) ya que se presentan en forma integrada en contextos que los incluyen en su recorrido;¹³

¹³ Un enfoque holístico considera la lengua como un todo que no es divisible en forma significativa para su enseñanza y se focaliza en las necesidades de los alumnos para comunicarse en forma efectiva.

- crear un ambiente de aprendizaje en el que los docentes provoquen el pensamiento de los estudiantes mediante la indagación de los problemas que les plantea el nuevo lenguaje;
- establecer el punto de partida desde el cual se ponga en marcha la dinámica grupal que enriquezca la calidad del aprendizaje y desarrolle las bases de interacción social.

Una vez planteada la situación problemática, desde su experiencia y a partir de un debate grupal, los alumnos aportarán posibles caminos e instancias para resolver el problema. Se tomará nota de todo lo aportado para guiar el debate. El docente organizará dicho camino con los alumnos, utilizando como criterio el de la complejidad de contenidos, y asignando el tiempo para su resolución, los materiales necesarios y el espacio.

Cabe aclarar que las situaciones problemáticas son las disparadoras del proyecto que se lleva a cabo con la realización de las tareas intermedias orientadas a tal fin.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

LA EVALUACIÓN

En el marco del enfoque comunicativo basado en tareas para la realización de proyectos, la evaluación se realiza en cada paso del desarrollo de los mismos, ajustando de esta manera los pasos siguientes que conducen a la solución del problema que se verá reflejado en la resolución del proyecto. La evaluación es entonces una herramienta fundamental que brinda información sobre el grado de desarrollo de las competencias lingüísticas, pragmáticas, discursivas y estratégicas que despliegan los alumnos en el transcurso del año. La evaluación aporta datos que permiten implementar ajustes en la práctica, nuevas actividades o resistemización de los contenidos trabajados.

La evaluación de la oralidad

Se realiza mediante la observación de la actuación de los alumnos en clase, esto le permite al docente evaluar diferentes aspectos del habla (por ejemplo, fluidez, precisión, pronunciación y estrategias de producción y comunicación). Durante la evaluación de las tareas orales se recomienda que el docente tenga en cuenta cuál es el propósito de dichas tareas, la precisión o la fluidez.

- En las actividades dirigidas hacia la precisión, como la producción de un cierto fonema de la lengua (por ejemplo /i/ or /i:/) la evaluación y corrección debe ser inmediata (*on the spot*).
- En las actividades orientadas a la fluidez, como en el juego de roles (*role-play*) el docente debe utilizar la corrección diferida (*deferred correction*): tomar nota de los errores cometidos por los alumnos y realizar una sesión de análisis de los mismos (*Error analysis*).

La evaluación de la escucha

Cuando los estudiantes escuchan un texto oral en clase y, por ejemplo, completan ejercicios que demuestren su comprensión y cuando participan de una actividad en la que deben intercambiar información con sus pares o con el docente, puede mencionarse dos tipos de evaluación:

- La requerida por actividades de escucha, en donde el docente deberá hacer hincapié no solo en la corrección o no de la respuesta a lo escuchado, sino también en el proceso y la estrategia utilizada por los alumnos para llegar a una determinada conclusión. Se trata entonces de evitar el *correcto* o *incorrecto* de una respuesta en un ejercicio de escucha y enfatizar el *porqué* de dicha respuesta, para que los alumnos verbalicen la estrategia utilizada y la compartan con su grupo de pares. Esta manera de evaluar enriquece la batería de estrategias que cada alumno puede utilizar.
- La requerida por actividades comunicativas de interacción entre los alumnos, en donde el docente solo intervendrá proveyendo la respuesta correcta cuando haya un malentendido (*misunderstanding*) y ayudando cuando haya una falta de entendimiento (*non-understanding*) que no pueda ser reparada por los alumnos. Es en este intento de reparación de la comunicación en donde los alumnos desarrollarán las estrategias de comunicación que forman parte de la competencia comunicativa a aprender.

La evaluación de la comprensión lectora

Permite al docente observar las dificultades que presentan los alumnos al enfrentarse a un texto escrito que requiere de sus conocimientos y habilidades para interpretarlo. Para ello el docente tendrá en cuenta:

- La interacción de los alumnos con el texto o el autor del mismo como "juego de adivinanza psicolingüístico" (*psycholinguistic guessing game*) y sus capacidades para crear mensajes basados en sus esquemas mentales y sus interpretaciones. Nuevamente, no se trata de evaluar las respuestas de los alumnos como *correctas* o *incorrectas* sino en ahondar en las razones por las cuales han arribado a dichas conclusiones;
- la aplicación de los conocimientos y estrategias utilizados por los alumnos para dar sentido a un texto. El docente, en este caso, se concentrará en el conocimiento (lexical, gramatical, etc.) que los alumnos demuestren, junto con las estrategias que utilizan para la comprensión (inferencia, transferencia, etc.) de dicho texto.

La evaluación de la escritura

Incluirá tanto la evaluación escrita individual como grupal, debe incluirse como producto y como proceso para brindar a los alumnos la oportunidad de utilizar los aspectos lexicales y gramaticales aprendidos.

- La escritura como producto (*product writing*) implica la evaluación de un resultado final. Solo podrá evaluarse si los alumnos han podido ejercer estas prácticas en situaciones comunicativas que les dieron sentido y si han hecho revisiones de sus borradores con una clara intervención docente. Es útil para los alumnos como instrumento de aprendizaje, ya que siempre hay posibilidades de corregir sus errores a través de una reflexión lingüística.
- La escritura como proceso (*Process writing*) involucra no solo al docente sino al propio alumno y a su grupo de pares. La evaluación en este tipo de tareas es de proceso, ya que los alumnos redactan borradores, editan y preparan un texto con la guía del docente y la colaboración de sus compañeros. La evaluación no puede quedar aislada de las prácticas áulicas sino que forma parte de la construcción del conocimiento lingüístico.

Para la evaluación de los contenidos no se debe perder de vista que también deben evaluarse aspectos parciales. Estos aspectos parciales incluirán la participación y el compromiso con las tareas asignadas en la realización de los proyectos.

Rol del docente frente al error

El docente es el encargado de planificar situaciones problemáticas y de soporte. Es coordinador e intermediario entre ambas culturas (el español y el inglés). Debe repreguntar cuando las respuestas de los alumnos sean erróneas o cerradas, debe guiar la construcción de la sistematización para lograr que el nuevo contenido aprendido se enlace y forme parte de la red de conocimientos anteriores.

Durante este proceso, los alumnos elaboran hipótesis basadas en el inglés que escuchan o que se les enseña. Algunas veces estas hipótesis son incorrectas o incompletas y el resultado es, precisamente, un error. Pero los errores son componentes indispensables de este proceso y son ellos indicadores positivos de que el aprendizaje está en marcha. Se trata de trabajarlos, como dispositivos didácticos, evitando que sea solamente el docente quien reflexione sobre los errores de los estudiantes; es necesario que sean los propios alumnos quienes reflexionen sobre dificultades en el proceso o en el producto –tanto el propio como el de otros–, reconozcan la naturaleza de los errores (gráfica, ortográfica, morfo-sintáctica, semántica, pragmático-retórica), determinen las variables que los provocan, propongan una explicación y logren remediarlos.

Los llamados *errores*, en realidad tienen razones. Estas pueden tener su origen en la comparación de los alumnos con el español (por ejemplo, *interference*) o ser propios del desarrollo de la interlengua del lenguaje que están aprendiendo (por ejemplo, *overgeneralization*).

- Es tarea del docente guiar a los alumnos para que descubran las similitudes y diferencias entre ambos lenguajes para lograr predecir y evitar la interferencia. La influencia de la lengua materna

sobre la lengua extranjera puede ser negativa (*negative transfer*), provocando errores, o facilitadora (*positive transfer*), cuando las contribuciones de la lengua materna favorecen la adquisición del inglés. Se trata entonces de hacer hincapié en que el alumno descubra que las oraciones condicionales de primer tipo (por ejemplo, *If I study hard, I will pass the exam*) se forman de la misma manera en ambos idiomas (Si estudio, pasaré el examen). Se estaría, en este caso en presencia de una transferencia positiva. Mientras que, por el contrario, para expresar la edad el idioma inglés utiliza el verbo ser (*I'm 13 years old*) y el castellano usa el verbo tener (Tengo 13 años). Se estaría aquí frente a una transferencia negativa si no se guía al alumno a repensar el origen de su error. Estos ejemplos muestran clara evidencia de que el español actúa como un factor importante en la adquisición del inglés.

Los errores cuyo origen es el desarrollo de la interlengua serán aceptados por el docente como signos de avance y solo serán corregidos cuando interfieran en la comunicación o cuando los alumnos estén preparados para notarlos y autocorregirlos.

Los alumnos crean hipótesis sobre la utilización de los contenidos que están aprendiendo y las ponen a prueba en la comunicación. Es por esto que si los alumnos aprenden que el pasado simple (*Simple Past*), para expresar acciones terminadas, se forma con el sujeto + el verbo +ed (*S+V-ed*), cometan el error de sobregeneralizar (*overgeneralization*) los verbos irregulares y digan "*I writted a letter*". Este tipo de error forma parte del desarrollo de la interlengua del mismo modo que los niños aprendiendo su lengua materna dicen "escribido" en lugar de escrito.

LA AUTOEVALUACIÓN

La autoevaluación es un proceso a enseñar cuyo objetivo es el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades de comprender, reflexionar y transformar. Favorece el mayor autocontrol de los aprendizajes de los alumnos y tiende a su autonomía progresiva.

Los alumnos pueden evaluar sus logros, el desarrollo de sus competencias comunicativas, el conocimiento de los conceptos, el uso del inglés en clase, su participación y trabajo con pares, su rol dentro de la escuela, lo interesante o no de los temas (*topics*) y de los textos de uso en clase. Esto requiere manifestar a los alumnos lo que deben evaluar. El docente debe compartir con ellos las expectativas de logro planteadas y anticipar explícitamente los criterios y formas de implementación, ya que toda evaluación es una actividad valorativa.

Una instancia de autoevaluación es la señalada en el tratamiento del error. Aquellos errores esperables para 3º año deberán ser señalados o repreguntados para fomentar que vuelvan a ser pensados, sin dar la respuesta correcta, asignando un tiempo para el análisis y la autocorrección.

Ejemplos:

En una tarea enmarcada en el discurso literario con error, se podría plantear para que los alumnos repiensen: *Why do you think it's a happy/sad ending?, What's the plot of the story? What did the main character want?....., etcétera.*

En la redacción de un correo electrónico con el relato de sus experiencias:*I write to tell you my last goals. Yesterday I go to my friend's.....* Si frente a estos señalamientos el alumno no puede transformar el error, se le podría indicar que dibuje la línea del tiempo para orientarse en la secuencia de las acciones. Esto conllevaría a que se ubique en el presente real (*Present Continuous*) y en el pasado inmodificable (*Simple Past*).

Otra instancia de autoevaluación es, al finalizar un proyecto y con la lista de los objetivos planificados para el mismo, plantear preguntas informalmente para sistematizar la estrategia de revisar el proceso trabajado y autoevaluar el logro o no de las expectativas.

Ejemplo:

Se podrán plantear las siguientes preguntas: ¿Qué hemos aprendido?, ¿cuáles son las debilidades y por qué?, ¿necesitan otro trabajo para fortalecer y/o aclarar determinados conceptos? ¿qué podrían hacer para mejorarlo?

Otra instancia de autoevaluación es la de evaluación con pares. Podrán intercambiarse trabajos estableciendo la consigna de análisis, sugerencias de cambios y su fundamentación en un documento por separado. Es conveniente remarcar el cuidado que los alumnos deben tener con el trabajo de sus pares.

Ejemplo:

Si se elabora un borrador o producción final de un folleto turístico realizado por un grupo, podría intercambiarse con el de otro grupo e indicar el análisis del formato y del contenido, fundamentando las sugerencias de cambio.

Otra instancia de autoevaluación es la de portfolios. La selección de los trabajos es realizada por los alumnos de acuerdo a los criterios establecidos por el docente. Esto les permite autoevaluar su evolución.

Ejemplo:

Se les da la consigna de elegir sus tres mejores trabajos realizados en un período determinado (grupal o individual) fundamentando su selección. Esto focaliza el proceso que han atravesado en el aprendizaje del inglés como medio de comunicación (dimensión contextual).

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Es beneficioso el registro de los errores para ser tratados en el momento en que el proceso de enseñanza lo requiera. Los errores, como la incompleta aplicación de las reglas y las hipótesis incorrectas, entre otros, muestran que existe un proceso en acción que constituye el interlenguaje, entendido como las construcciones del lenguaje en transición sobre las cuales es necesario centrar la atención. Es por eso que el docente utilizará dos tipos de instrumentos de evaluación: Instrumentos de evaluación formal (*formal assessment*) e instrumentos de evaluación alternativos (*alternative, informal or authentic assessment*).

Instrumentos de evaluación formal

Diagnóstico Previo (*Diagnostic tests*)

Es de suma importancia realizar un diagnóstico que posibilite detectar los saberes previos de los alumnos, los intereses, experiencias anteriores, etc. Un buen diagnóstico permite conocer de dónde se parte (fortalezas y debilidades) y qué cosas apasionan a los alumnos. Cada uno de los alumnos viene con experiencias de vida familiares y sociales, y experiencias de aprendizaje diferentes. A su vez traen en sus conocimientos (formales o de la vida) una lógica subyacente. Cada uno de los alumnos ha estado expuesto a la lengua inglesa en forma diferente, y muchas veces, aun sin saberlo, nombran con palabras inglesas. Es necesario considerar lo que los distingue como grupo y como seres individuales y lo que los diferencia, ya que allí se encontrarán las fuentes de la verdadera alegría por aprender. Se implementará, entonces, una evaluación diagnóstica o inicial, para conocer lo que saben los alumnos

y planificar los proyectos a realizar de acuerdo a estos saberes y a las necesidades e intereses que ellos expresen. Como ejemplo, podríamos plantear al grupo de clase las preguntas "What do you expect to learn in your English classes this year?", "what did you learn last year?". Las mismas sirven como disparadoras para organizar un debate sobre el aprendizaje del inglés en donde el docente pueda, teniendo en cuenta la producción de los alumnos durante el mismo, evaluar sus capacidades, intereses y potencialidades, además de sus conocimientos previos y sus posibles dificultades. Se preparará, entonces, dicho debate en subgrupos con la posterior exposición de las conclusiones a las que cada grupo arribe en forma oral y escrita.

Evaluaciones de logro (*Achievement tests*)

Siguiendo a Hughes, este tipo de evaluación incluirá:¹⁴

1. Las revisiones diarias que se realizan en cada clase y que pueden consistir en preguntas o algún ejercicio corto (*Pop quizzes*).
2. Las evaluaciones de progreso de los alumnos reflejadas en las tareas intermedias (*Progress achievement tests*). Este caso no se refiere a evaluar, por ejemplo, el uso del tiempo verbal correcto en un párrafo sino cómo los alumnos integran los contenidos aprendidos, poniéndolos en uso en un relato sobre sus vacaciones, al momento de contar una película, en un debate áulico sobre un tema de interés, etc. Se pretende una evaluación tanto oral como escrita de los alumnos que vaya mostrando los avances o retrocesos durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
3. Las evaluaciones finales de cada proyecto (*final achievement test*) con el fin de determinar si los contenidos han sido aprendidos. Este tipo de evaluación, por lo tanto, tendrá como objetivo principal chequear que los alumnos hayan logrado incorporar los aspectos situacionales, lexicales, gramaticales y fonológicos de la dimensión contextual y textual del presente Diseño Curricular. Se trata, entonces, de evaluar si los alumnos pueden, por ejemplo, mantener un diálogo breve sobre un tema trabajado en clase (situación comunicativa), utilizando el vocabulario pertinente (aspecto lexical), las estructuras gramaticales correctas (aspecto gramatical) y la pronunciación adecuada (aspecto fonológico), para lograr una comunicación eficaz (competencia comunicativa).

Evaluación informal, auténtica o alternativa

- Evaluación por portfolios: en este tipo de evaluación se seleccionan trabajos realizados por los alumnos durante un período para evaluar el progreso. Es importante que el docente haga participar a los alumnos de esa selección para lograr un sentido de compromiso. Este tipo de evaluación puede variar desde la colección individual de trabajos por alumno hasta la colección colectiva de trabajos grupales. El docente puede optar por la exhibición de los proyectos realizados por los alumnos en el aula o la exhibición en algún lugar de la institución donde dichos proyectos puedan ser socializados para otros alumnos, los padres y las autoridades de la institución.
- Evaluación de actuación (*Performance assessment*): este tipo de evaluación incluye tareas que requieren que los alumnos realicen actividades donde demuestren lo que han aprendido. La sola realización de la tarea implica la aprobación de la evaluación. Por ejemplo, la realización de una adaptación de una obra teatral trabajada en el eje del inglés y el discurso literario.
- Autoevaluación: este tipo de evaluación responde a un momento importante de la autonomía. No representa la etapa final del aprendizaje sino que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje los alumnos se van transformando en los controladores de sus progresos. La autoevaluación les permite arribar a conclusiones sobre el proceso de aprendizaje y, si fuera necesario, realizar cambios para mejorar sus maneras de aprender. Por ejemplo, es importante que al comenzar el año escolar los alumnos puedan evaluar sus intereses y necesidades, el porqué y para qué tienen que aprender inglés.

¹⁴ Hughes, A, *Testing for Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

BIBLIOGRAFÍA

- Armendáriz, Ana y Ruiz Montani, Carolina, *El aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información: Aprendizaje de próxima generación*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2005.
- Barquero R. Velilla, *Saussure y Chomsky; "Introducción a su lingüística"* Buenos Aires, Cincel, 1974.
- Baxter, A. *Evaluating your Students*. London, Richmond Publishing, 1997.
- Bertoni, A.; Poggi, M. Teobaldo, M, *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1996
- Brown, G. y G. Yule. *Discourse Analysis*. Cambridge, CUP, 1983.
- Brown, H.D. *Teaching by Principles*. London, Longman, 2001.
- Bruner, J, *Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Madrid, Gedisa, 1988.
- Bygate, M. , Skehan, P. and M. Swain. Introduction. In C.N. Candlin (ed). *Researching Pedagogic Tasks Second Language Learning, Teaching and Testing*. London, Longman, 2001.
- Castorina, J. A, *Las teorías de aprendizaje y la práctica*. Buenos Aires, Paidós, 1989
- Collie, J. y Slater, S, *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. London, CUP, 1999.
- Coste, J.C, *La psicomotricidad*. Capítulos "La comunicación". "La estructuración espacio-tiempo". Buenos Aires, Huemul, 1978.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, CUP, 2001.
- Cristal, D, *An Introduction to Linguistics*. UK, Penguin, 1992.
- Ellis, Rod, *Task- Based Language Learning and Teaching*. Oxford, OUP, 2003.
- Ellis, Rod, *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, OUP, 1994.
- Fernández, Alicia. *La Inteligencia Atrapada*. Bs. As, Ediciones Nueva Visión, 1997
- Ferradas Moi, Claudia, "Rock Poetry: The Literature our Students Listen to", in *The Journal of the Imagination in Language Learning*". Volume II. New Jersey, 1994.
- Ferreiro, E. y Gómez, P. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Ediciones Siglo XXI, 1991
- García, Aurora Leal, *Construcción de Sistemas Simbólicos*. Barcelona, Gedisa, 1997
- Gvirtz, S y Palamidessi, M, *El ABC de la tarea docente*. Buenos Aires, Aique, 1997
- Hymes, D.H. "On Communicative Competence" in J. Pride and J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin, 1972.
- Lazar, G. *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*. London, CUP, 2000.
- McNamara, T, *Language Testing*. Oxford, OUP, 2000.
- McRae, J, *Literature with a Small "l"*. London, Macmillan, 1991.
- O'Malley, A. y J. Chamot, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, CUP, 1990.
- Oxford, R. *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York, Newbury House, 1990.
- Piaget, Jean *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires, Psique, 1973
- Pichon Rivière *El Proceso grupal*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1985
- Prabhu, N.S. *Second Language Pedagogy*. Oxford, OUP, 1987.
- Richards, J and T. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, CUP, 1986.
- Santos Guerra, Miguel. *La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, El Archivo, 1993.
- Skehan, P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, OUP, 1998.
- Souto de Asch, Marta. *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1995. Capítulo: "Consideraciones Epistemológicas".
- Stern, H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, OUP, 1983.
- Torp L. y Sage S. *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires, Amorrortu, 1997.

Ur, P. *A Course in Language Teaching*. Cambridge, CUP, 1998.
White, R. *The ELT Curriculum*. Oxford, Blackwell, 1988.
Widdowson, H. *Teaching Language as Communication*. Oxford, OUP, 1978.
Wilkins, D. *Notional Syllabuses*. Oxford, OUP, 1976.
Willis, J. *A Framework for Task-Based Learning*. London, Longman, 1996.

RECURSOS EN INTERNET

Sitios dedicados a la didáctica del inglés

<http://webquest.sdsu.edu/webquest.html> : Web Quest Page
<http://www.infotoday.com/MMSchools/oct00/march.htm> : Working the web for education.
<http://www.isabelperez.com/webquest> : WebQuest Page.
<http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/holistic.shtml> : Traditional and holistic syllabuses
<http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/planning1.shtml>: Lesson Planning.
<http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/syllabus.shtml>: Syllabus writing.
http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/task_based.shtml: A task-based approach.

Sitios de actividades para la enseñanza de vocabulario, gramática y fonología.

<http://a4esl.org/q/f> : Flash Quizzes for English Studies.
<http://esl.about.com/od/pronunciationlessonsplans/index.htm> Pronunciation: Lessons Plans
http://eslsite.com/resources/pages/Resources_and_Teaching_Ideas: Pronunciation Pronunciation Exercises.
<http://oregonstate.edu/Dept/eli/july2000.html>: Vocabulary Games.
http://www.educationworld.com/a_lesson/lesson/lesson334.shtml: Grammar Lesson Plans.
<http://www.englishclub.com/esl-games/index.htm>: games for ESL/EFL teaching.
<http://www.eslcafe.com/idea/index.cgi>: Ideas on how to work with ESL
<http://www.eslgold.com/pronunciation.html>: Pronunciation Website
<http://www.eslpartyland.com/teachers/nov/grammar.htm>: Grammar activities
<http://www.kimskorner4teachertalk.com/grammar/menu.html>: Ideas for teaching grammar.
http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=664&DID=2639: Teaching vocabulary and grammar on line.
<http://www.theenglishe.com/files.php?Cat=8#5>: Crossword puzzles.
<http://www.theenglishe.com/index.php>: Courses and resources for the language classroom.
<http://www2.gsu.edu/~wwwesl/egw/eslgract.htm> ESL/EFL: Grammar Activities

Sitios de actividades para practicar las macro-habilidades

<http://eleaston.com/speaking.html>: Variety of speaking activities.
<http://esl.about.com/od/englishlistening/index.htm>: Listening exercises for all levels
<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish>: Website for teaching resources.
http://www.cambridgeesol.org/teach/ielts/speaking/aboutthepaper/integrating_speak_skills_develop.htm :
Integrating the Four Skills
<http://www.ello.org>: Audio activities (interviews, talks and listening games)
<http://www.englishlearner.com/teachers/speaking.html>: Suggestions for speaking activities.
<http://www.eslgo.com/resources/sa.html>: ESL speaking activities
<http://www.eslworldland.com/activities/index.htm>: Listening activities on line
<http://www.extensivereading.net>: Extensive Reading Website.
<http://www.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej13/int.html>: On line extensive reading activities
<http://www.ohiou.edu/esl/english/listening.html>: Listening activities for all levels.
http://www.teachingenglish.org.uk/try/speaktry/speaking_activities.shtml: Speaking activities.

Sitios dedicados a la evaluación

http://condor.depaul.edu/~tla/html/assessment_resources.html: Assessment Resources

<http://ericae.net/db/edo/ED395500.htm>: Practical ideas on alternative assessment.

<http://www.aace.org/dl/index.cfm/fuseaction/ViewPaper/id/11616/toc/yes>: Computer-based Portfolios

<http://www.cambridgeassessment.org.uk>: Assessment Organization.

<http://www.jalt.org/pansig/2004/HTML/AppleShimo.htm>: Theory on Portfolios

<http://www.ohiou.edu/esl/teacher/testing.html>: Language Testing and Students Assessment.

<http://www.wmich.edu/teachenglish/subpages/technology/classwebsite.htm#samples>: Classroom Website

<http://www.wordskills.com/level/index.html>: Battery of tests available.

AUTORIDADES

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

DN. DANIEL SCIOLI

DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PROF. MARIO OPORTO

VICEPRESIDENTE 1° DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PROF. DANIEL LAURÍA

JEFE DE GABINETE

LIC. GUSTAVO GRASSO

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

LIC. DANIEL BELINCHE

DIRECTOR PROVINCIAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

PROF. JORGE AMEAL

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

DR. NÉSTOR RIBET

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL

MG. ELISA SPAKOWSKY

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

PROF. MARÍA DE LAS MERCEDES GÓNZALEZ

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

MG. CLAUDIA BRACCHI

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y CAPACITACIÓN EDUCATIVA

LIC. MARÍA VERÓNICA PIOVANI

DIRECTOR DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

PROF. SERGIO BALDERRABANO

DIRECTOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

PROF. ALEJANDRO RICCI

ES3

