

Nexos

Diseño de materiales de Inglés específicos para escuelas técnicas y ciclos orientados



ARTICULACIÓN / ESCUELA
UNIVERSIDAD / SECUNDARIA

Estela Nélide Braun / José María Fernández
Liliana Inés Monserrat / Lidia Raquel Miranda
Sonia Suárez Cepeda / Laura Pérez



EdUNLPam
Universidad Nacional de La Pampa



Libro
Universitario
Argentino

Nexos

Diseño de materiales de Inglés específicos para escuelas técnicas y ciclos orientados

Estela Nélide Braun / José María Fernández /
Liliana Inés Monserrat / Lidia Raquel Miranda /
Sonia Suárez Cepeda / Laura Pérez

Secuencias didácticas:

Liliana Inés Monserrat / Patricia Irene Punte / María Luisa Fernández /
Zulma Liliana Ramírez / Raquel Leticia Córdoba / María Luján Rivera /
María Inés Baroni / Verónica Gisella Bessoni / Miriam Alejandra
Hernández / Estela Nélide Braun / Sonia Suárez Cepeda

Nexos : diseño de materiales de Inglés específicos para escuelas técnicas y ciclos orientados / Estela Nélide Braun... [et al.] ; contribuciones de María Inés Baroni... [et al.]. - 1a ed. - Santa Rosa : Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa, 2022.
Libro digital, PDF - (Articulación Universidad-Escuela Secundaria)
Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-863-459-7

1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 2. Inglés. 3. Inglés Técnico. I. Braun, Estela Nélide. II. Baroni, María Inés, colab.
CDD 428.0071

COLECCIÓN ARTICULACIÓN UNIVERSIDAD-ESCUELA SECUNDARIA

Nexos. Diseño de materiales de Inglés específicos para escuelas técnicas y ciclos orientados

Estela Nélide Braun; José María Fernández; Liliana Inés Monserrat; Lidia Raquel Miranda; Sonia Suárez Cepeda; Laura Pérez

Secuencias didácticas: Liliana Inés Monserrat / Patricia Irene Punte / María Luisa Fernández / Zulma Liliana Ramírez / Raquel Leticia Córdoba / María Luján Rivera / María Inés Baroni / Verónica Gisella Bessoni / Miriam Alejandra Hernández / Estela Nélide Braun / Sonia Suárez Cepeda

Edición: Esp. Melina Caraballo (Dpto. de Edición - EdUNLPam)

Diseño y Diagramación: DCV Gabriela Hernández (Dpto. de Diseño - UNLPam)



Impreso en Argentina
ISBN 978-950-863-

©Cumplido con lo que marca la ley 11723
La reproducción total o parcial de esta publicación, no autorizada por el autor, viola los derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente autorizada.

EdUNLPam - Año 2022
Cnel. Gil 353 PB - CP L6300DUG
Santa Rosa - La Pampa - Argentina



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA

Rector: Oscar Daniel Alpa (en uso de licencia)
Vicerrectora a cargo: María Ema Martín

EdUNLPam

Presidente: Ignacio Kotani
Director: Rodolfo David Rodríguez

Consejo Editor

Gustavo Walter Bertotto (SlyP)
María Marcela Domínguez (SA)
Victoria Aguirre (SEA)
Edith Alvarellos / Federico Martocci (CS)
Carla Etel Suárez / Daniel Omar Maizon (FA)
Lucía Carolina Colombato / Jimena Marcos (FCEyJ)
María Pía Bruno / Laura Noemí Azcona (FCH)
Alicia María Vignatti / Oscar Alfredo Testa (FCEyN)
Mónica Boeris / Natalia Cazaux (FCV)
María Soledad Mieza / Patricia Bibiana Lázaro (FI)

Índice

Introducción

Lidia Raquel Miranda y Laura Pérez	1
1. Nexos	1
2. Propuestas y experiencias.....	2
3. Resultados y expectativas	5
4. Referencias bibliográficas	6

Parte 1. Reflexiones y aportes para la enseñanza de Inglés con perspectiva interdisciplinaria y orientada	7
--	---

Capítulo 1. Gobernanza lingüística: un modelo de inglés curricular interdisciplinario desde la escuela secundaria hasta la universidad

Sonia Suárez Cepeda y Lidia Raquel Miranda	8
1. Breve justificación	8
2. Gobernanza lingüística e inglés curricular en la formación universitaria	8
2.1. La internacionalización de la educación superior	9
2.2. Enseñanza de inglés en un contexto interdisciplinario y especializado ..	9
2.3. Experiencias de inclusión de inglés curricular en algunas universidades argentinas	14
2.4. Inglés curricular para la internacionalización del currículo en la UNLPam	16
3. La gobernanza lingüística debe comenzar en la escuela secundaria.....	19
3.1. Enseñanza de inglés en un contexto interdisciplinario en el colegio secundario.....	19
3.2. Diseños curriculares de Inglés para escuelas técnicas	21
4. Conclusiones.....	23
5. Referencias bibliográficas	24

Capítulo 2. Orientaciones didácticas para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en escuelas técnicas

Estela Nélide Braun	26
1. Introducción.....	26
2. Orientaciones didácticas para la enseñanza de Inglés como lengua extranjera para escuelas técnicas	27
3. AICLE/CLIL o Aprendizaje integrado de contenidos en inglés como lengua extranjera	29
4. Translenguaje	31
5. El enfoque intercultural.....	32
6. Seguimiento e implementación del proyecto de capacitación en las aulas: evaluación de secuencias didácticas en términos de las orientaciones didácticas sugeridas.....	34
7. Análisis de una secuencia didáctica y diseño de materiales con las orientaciones didácticas sugeridas.....	38

8. Conclusiones.....	39
9. Referencias bibliográficas	40
Capítulo 3. La enseñanza de Inglés con Propósitos Específicos	
José María Fernández y Liliana Inés Monserrat	42
1. Breve justificación	42
2. ¿Qué es IFE o IPE?.....	42
3. Reseña histórica	43
4. Tipos de IFE	45
5. Características de los cursos de IFE	45
6. El rol del docente de IFE.....	46
7. Diseño de materiales didácticos	47
8. IFE y TIC.....	48
9. Reflexiones generales	49
10. Referencias bibliográficas.....	49
Parte 2. Materiales diseñados por docentes de Inglés y de Lengua y Literatura de escuelas técnicas de la provincia de La Pampa y de la Universidad Nacional de La Pampa	51
Introducción	52
Secuencia didáctica 1. Secuencia didáctica sobre Moot Courts o Debate jurídico	
Sonia Suárez Cepeda.....	54
1. Fundamentación.....	54
2. Eje temático.....	55
3. Objetivos	55
4. Contenidos y actividades.....	55
4.1 Identificar la organización argumental y construir una estrategia argumental para la oralidad en una LE.....	55
4.2 Dramatizar situaciones de debates orales utilizando las expresiones retóricas y lingüísticas apropiadas.....	56
4.3 Examinar críticamente las herramientas lingüísticas y retóricas que favorecen la argumentación oral en LE	58
5. Conclusiones.....	59
Secuencia didáctica 2. Secuencia didáctica como modelo para Escuelas Agrotécnicas. Tecnicatura en Producción Agropecuaria	60
Estela Nélide Braun	60
1. Fundamentación.....	60
2. Eje temático.....	61
3. Propósitos.....	61
4. Objetivos	61
5. Selección de saberes	61
6. Estrategias didácticas.....	62
7. Recursos	62
8. Actividades	62

Clase 1.....	62
Clase 2.....	63
Clase 3.....	66
Clase 4.....	67
Clase 5.....	68
9. Evaluación.....	70
10. Referencias bibliográficas.....	70

Secuencia didáctica 3. Secuencia didáctica para quinto año. Tecnicatura en Construcción. EPET N° 1 de Santa Rosa	71
<i>María Luján Rivera</i>	71
1. Fundamentación.....	71
2. Eje temático.....	71
3. Propósitos.....	71
4. Objetivos	71
5. Selección de saberes.....	72
6. Estrategias didácticas.....	73
7. Recursos	73
8. Actividades	73
8.1. First moment.....	73
8.2. Second moment.....	73
8.3. Third moment.....	75
8.4. Final moment.....	77
9. Evaluación.....	77
10. Referencias bibliográficas.....	78

Secuencia didáctica 4. Secuencia didáctica para sexto año. Tecnicatura en Producción Agropecuaria. Escuela Agrotécnica de Santa Rosa	79
<i>Liliana Inés Monserrat y Patricia Irene Punte</i>	79
1. Fundamentación.....	79
2. Eje temático.....	79
3. Propósitos.....	80
4. Objetivos	80
5. Selección de saberes.....	80
6. Estrategias didácticas.....	81
7. Recursos	81
8. Actividades	81
8.1. Clase 1.....	81
8.2. Clase 2.....	85
8.3. Clase 3.....	89
8.4. Clase 4.....	91
9. Evaluación.....	92
10. Referencias bibliográficas.....	92

Secuencia didáctica 5. Secuencia didáctica como modelo para Escuelas Técnicas. Tecnicatura Maestro Mayor de Obras/Técnico en Construcciones	94
<i>Sonia Suárez Cepeda</i>	94

1. Fundamentación.....	94
2. Eje temático.....	96
3. Propósitos.....	96
4. Objetivos	96
5. Selección de saberes.....	97
6. Estrategias didácticas.....	97
7. Recursos	97
8. Contenidos y actividades.....	97
8.1 Eje temático	97
8.2 Eje temático.....	104
8.3 Eje temático: La documentación técnica. Interpretación y representación gráfica	107
9. Evaluación de la experiencia.....	109
10. Conclusiones.....	109
11. Referencias bibliográficas.....	109

**Secuencia didáctica 6. Secuencia didáctica para quinto año. Tecnicatura en
Producción Agropecuaria. Escuela Agrotécnica Florencio Peirone de Victorica.. 111**

María Luisa Fernández, Zulma Liliana Ramírez y Raquel Leticia Córdoba	111
1. Fundamentación.....	111
2. Eje temático.....	111
3. Propósitos.....	111
4. Objetivos	112
5. Selección de saberes.....	112
Eje: Lectura y producción escrita.....	112
Eje: Comprensión y producción oral	113
Eje: Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos	113
6. Estrategias didácticas.....	113
7. Recursos	114
8. Actividades.....	118
9. Evaluación	118
10. Referencias bibliográficas.....	118

**Secuencia didáctica 7. Secuencia didáctica para 6to año. Tecnicatura en
Equipos e Instalaciones Electromecánicas. EPET N° 2 de General Pico..... 119**

Verónica Gisela Bessoni	119
1. Fundamentación.....	119
2. Eje temático.....	120
3. Propósitos.....	120
4. Objetivos	120
5. Selección de saberes.....	120
Eje: Lectura y producción escrita.....	121
Eje: Comprensión y producción oral	121
Eje: Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos	121
6. Estrategias didácticas.....	121
7. Recursos	122
8. Propuesta de enseñanza: actividades e intervenciones	122

Clase 1	122
Clase 2	123
Clase 3	123
Clase 4	125
Clase 5	125
Clase 6	126
Clase 7	126
Clase 8	126
Clase 9	127
Clase 10	127
Clase 11	128
9. Evaluación	129
10. Referencias bibliográficas.....	131

Secuencia didáctica 8. Secuencia didáctica para cuarto año. Tecnicatura en Electromecánica. EPET N° 2 de General Pico.

132	132
María Inés Baroni	132
1. Fundamentación.....	132
2. Eje temático.....	132
3. Propósitos.....	132
4. Objetivos	133
5. Selección de saberes	133
Eje 1: En relación con la comprensión oral.....	133
Eje 2: En relación con la lectura.....	134
Eje 3: En relación con la producción oral	134
Eje 4: En relación con la producción escrita	134
Eje 5: En relación con la lengua que se aprende.....	134
6. Estrategias didácticas.....	135
7. Recursos	135
8. Actividades	136
Clase 1	136
Clase 2	137
9. Evaluación	139
10. Referencias bibliográficas.....	139

Secuencia didáctica 9. Secuencia didáctica para sexto año. Tecnicatura en

Producción Agropecuaria. Escuela Agrotécnica Florencio Peirone de Victorica... 140

Raquel Leticia Córdoba y Miriam Hernández	140
1. Fundamentación.....	140
2. Eje temático.....	141
3. Propósitos.....	141
4. Objetivos	141
5. Selección de saberes	142
6. Estrategias didácticas	143
7. Recursos	143
8. Actividades	144
Clase 1	144

Clases 2, 3 y 4.....	144
9. Evaluación.....	148
10. Referencias bibliográficas.....	148
Artículos en línea:.....	149
Anexo. Producción de alumnos y alumnas: registros fotográficos.....	150

Introducción

Lidia Raquel Miranda y Laura Pérez

1. Nexos

El nacimiento de la colección “Articulación Universidad-Escuela Secundaria” en el ya nutrido catálogo de la EdUNLPam nos encuentra con las manos en la masa. Efectivamente, el equipo responsable de la redacción de este volumen ha investigado y enseñado sobre la problemática de la articulación entre el nivel secundario y el universitario desde 2018, con propuestas concretas y en forma cooperativa e interdisciplinaria, y desde mucho antes con acciones individuales y, generalmente, acotadas a las cátedras de la Facultad de Ciencias Humanas en las que cada miembro se desempeña como docente. Resultado de esa compleja labor es este libro que lleva por título *Nexos. Diseño de materiales de Inglés específicos para escuelas técnicas y ciclos orientados*, el cual merece una elucidación porque no es tan simple como parece.

Comencemos por la noción de nexo. Como es sabido, el Diccionario de la Real Academia Española (2020) indica que el término “nexo” significa “unión, lazo”, con lo cual la idea de vínculo que promueve la colección de la editorial queda clara. Pero, más aún, el diccionario define “nexo” como “nudo”, es decir, con un “lazo que se estrecha y cierra de modo que con dificultad se pueda soltar por sí solo, y que cuanto más se tira de cualquiera de los dos cabos, más se aprieta”. Sin duda, esta descripción resulta la imagen más adecuada para expresar las bases empíricas y epistemológicas que sostienen la obra que presentamos: enseñar inglés en la escuela con resultados satisfactorios requiere de una formación universitaria especializada y actualizada y, a la vez, ninguna formación docente que busque la excelencia puede aislarse y desconocer el contexto en que los docentes deberán desempeñar su tarea y los estudiantes, lograr sus conocimientos y habilidades. En suma, el nexo educativo y profesional entre la escuela y la universidad es el requisito excluyente de toda actividad de docencia que queramos impulsar en nuestras aulas a diario y, asimismo, poner la mirada en la futura trayectoria universitaria es ineludible para cualquier estudiante secundario que proyecte sus estudios luego de finalizar la escuela.

Una derivación que ocurre como consecuencia de lo anterior es la relación entre jurisdicciones, es decir, entre los ámbitos y autoridades que interactúan a partir del vínculo mencionado. En nuestro caso concreto, se trata del nexo entre la Universidad Nacional de La Pampa y el Ministerio de Educación de La Pampa, instituciones que regulan, orientan y evalúan toda gestión y experiencia de integración y articulación entre sus centros de estudio (escuelas, facultades y departamentos) y entre los actores de sus respectivas órbitas educativas (estudiantes, docentes y graduados).

El otro nexo al que apunta el volumen es el que conecta de manera práctica, sistematizada y eficaz los saberes y estrategias propios de diversas áreas del conocimiento,

tanto en la escuela como en la universidad. En este sentido, este libro busca poner el foco en la ineludible interrelación que propiciamos de la enseñanza del inglés con la de las asignaturas del campo técnico de las escuelas orientadas de la provincia de La Pampa ya que, como veremos en los capítulos que siguen, la especificidad de la formación en estas instituciones requiere de una aprehensión de la lengua extranjera que contemple los ámbitos de uso a los que se verán expuestos los estudiantes secundarios una vez que hayan egresado, ya sea en el terreno laboral o en el de la educación superior, usos que les exigen una preparación y destreza en los planos léxico, gramatical y pragmático que, posiblemente, la enseñanza del inglés general (IG) no llega a ofrecerles.

Asimismo, el enlace de saberes que estimulamos implica una constante retroalimentación entre las asignaturas Inglés y Lengua y Literatura, es decir, un trabajo colaborativo y concertado entre docentes de uno y otro espacio curricular de la escuela secundaria para optimizar, de un lado y del otro, las competencias y habilidades lingüísticas y los recursos cognitivos y didácticos puestos en juego a la hora de aprender y practicar las lenguas. También la transversalidad para tal apropiación la prevemos en la actividad docente y de investigación en el contexto universitario: ciertamente, es sustancial que el trabajo de las cátedras más específicas de las carreras del Departamento de Lenguas Extranjeras –que se ocupan de la lengua, la gramática y la fonética inglesas– se ejerza en franca solidaridad con el de Lengua Española y el de otras lenguas (niveles de Francés, Italiano y Portugués), así como con el del campo de las prácticas docentes (Práctica Educativa I, II y III).

A todas estas relaciones alude el título *Nexos* de nuestro libro: educación universitaria y desempeño docente en la escuela; trayectoria educativa en el secundario y proyección a la futura inserción universitaria; políticas educativas y necesidades de la jurisdicción provincial y de la universidad; saberes y estrategias de las asignaturas técnicas de la escuela y de Inglés y de Lengua y Literatura; enseñanza y práctica de inglés junto a las de lengua española, otros idiomas y la formación docente en la universidad.

El significado de la segunda parte del título del volumen, *Diseño de materiales de Inglés específicos para escuelas técnicas y ciclos orientados*, es diáfano, por lo que no requiere mayores explicaciones. Baste aclarar que al emplear el término “diseño” pensamos tanto en la concepción y planificación como en el resultado de la aplicación de materiales didácticos de Inglés orientado, tanto en la educación secundaria como en la universitaria.

En síntesis, *Nexos. Diseño de materiales de Inglés específicos para escuelas técnicas y ciclos orientados* conjuga ya desde su título las perspectivas teóricas y prácticas, epistemológicas y políticas, así como interdisciplinarias, que desarrollan, con amplitud, profundidad e impacto en el campo de aplicación, los capítulos y secciones que lo integran.

2. Propuestas y experiencias

La génesis de esta publicación se encuentra en la participación de sus autores en el “Programa Nexos 2018: De la Escuela a la Universidad: fortaleciendo el pasaje”, aprobado por Resol-2018-117-APN-SECPU-MECCYT, de fecha 20 de

diciembre de 2018, y que se llevó a cabo durante todo el año 2019. En esa iniciativa, la Universidad Nacional de La Pampa y el Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa acordaron y llevaron adelante una propuesta destinada al fortalecimiento de la formación teórico-práctica en determinadas áreas del conocimiento (en especial, Matemática y Lengua) y de los saberes y competencias comunicacionales necesarios en otras disciplinas que forman parte de los planes de estudio del nivel secundario e integran, a la vez, los campos de conocimiento y formación de la oferta académica de la UNLPam. La intervención de referentes de ambos niveles se materializó en el diseño de actividades, la selección de contenidos, la definición de formatos cognitivos y pedagógicos y el uso compartido de recursos materiales e infraestructura.

En ese marco, los responsables de este libro ejecutaron una línea de acción tendiente, por un lado, a generar y profundizar estrategias de alfabetización académica para una mejora en la lectura y escritura de textos en español y en inglés por parte de los estudiantes del último año secundario en escuelas técnicas pampeanas y, por otro, a capacitar a los docentes en el diseño e implementación de secuencias didácticas destinadas a la lectura, la escritura y la oralidad en las dos lenguas en las instituciones donde se desempeñan. Tales tareas se desarrollaron a través del “Curso de actualización en estrategias didácticas de lectura, escritura y expresión oral en español e inglés para Escuelas Técnicas de la provincia de La Pampa”, aprobado por Resolución 394-CD-2019 de la Facultad de Ciencias Humanas.

Según explica el informe *Escuelas técnicas. Características institucionales y desempeños*, de la serie de documentos de investigación del Ministerio de Educación (Presidencia de la Nación, diciembre 2017), las escuelas técnicas atienden a un estudiantado variado y con distintos intereses y expectativas: es por ello que lo preparan con éxito para estudiar carreras de nivel superior y para la inserción y la idoneidad en el mundo del trabajo. Sin embargo, la actuación de los estudiantes del último año de las escuelas técnicas revela la carencia de competencias y destrezas comunicativas para el acceso satisfactorio a la comprensión y a la producción de textos académicos de su área de formación técnica. Desde una perspectiva cognitiva, la falta de tal dominio impacta de forma negativa en el ingreso a la universidad y, con frecuencia, se traduce en el fracaso y la deserción.

A partir de ese diagnóstico, nuestra tarea se orientó a robustecer esos desempeños con un plan integral que contempló las tres áreas comunicacionales (comprensión escrita, expresión oral y producción escrita) y que se desarrolló en vinculación con los campos de interés de los estudiantes de escuelas técnicas de la provincia de La Pampa y a través de materiales contextualizados en los ámbitos epistemológicos centrales de las carreras de la UNLPam.

La participación de las escuelas técnicas se dividió en tres zonas: Zona Norte (General Pico e Intendente Alvear), Zona Sur (General Acha, Macachín y Jacinto Arauz) y Zona Centro (Santa Rosa, Victorica y Telén). En un trabajo colaborativo y articulado con la Subsecretaría de Educación Técnico Profesional del Ministerio de Educación del Gobierno de la provincia de La Pampa, se ofreció capacitación a docentes de Inglés y de Lengua y Literatura de las escuelas EPET N° 1 y Escuela Agrotécnica de Santa Rosa; EPET N° 2 y EPET N° 3 de General Pico; EPET N° 7

de Intendente Alvear; Escuela Provincial Agrotécnica de Victorica; Instituto Félix Romero de Victorica y EPET N° 8 de Telén; EPET N° 5 de Macachín, EPET N° 4 de General Acha; Escuela Técnico Agropecuaria de General Acha y EPET N° 9 de Jacinto Arauz. Dicha instancia formativa permitió el diseño de secuencias didácticas, focalizadas en los procesos de lectura, escritura y oralidad en inglés y español, sobre temas y problemas pertinentes a las orientaciones técnicas y su posterior implementación en las aulas con estudiantes de los sextos años de las instituciones. Esta experiencia fue acompañada por estudiantes universitarias, becarias de la UNLPam en el mencionado programa Nexos, que realizaron la toma de registros y datos de las producciones de los estudiantes de secundario.

Una vez finalizada la recolección de dichos insumos en cada una de las escuelas participantes, se pudo constatar el alto nivel de motivación de educadores y educandos. Los docentes, a su vez, manifestaron la necesidad de contar con materiales o manuales de aula referidos a estrategias de alfabetización académica para inglés y español en escuelas técnicas vinculadas a la especificidad de las diferentes tecnicaturas: justamente a esa demanda trata de responder este libro.

Cabe destacar que para todas las instancias de la capacitación los responsables universitarios diseñaron y aplicaron materiales didácticos propios para cada una de las orientaciones técnicas (Orientación Técnico en Automotor; Orientación Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas; Orientación Técnico en Informática; Orientación Técnico en Informática Profesional y Personal; Orientación Técnico en Mecanización Agropecuaria; y Orientación Técnico en Producción Agropecuaria) y los docentes secundarios, por su parte, prepararon y pusieron en práctica en sus respectivos cursos las secuencias didácticas elaboradas en el marco de la capacitación en servicio: varios de esos instrumentos didácticos se publican aquí, en la segunda parte del volumen.

La relevancia del presente trabajo se asienta fundamentalmente en el hecho de que para la asignatura Inglés de las tecnicaturas pertenecientes a las distintas escuelas técnicas de nuestra provincia no existen, hasta el momento, diseños curriculares específicos (a excepción de la EPET N°3, Informática Personal y Profesional de General Pico) ni tampoco materiales didácticos de Inglés de especialidad adecuados al perfil de tales establecimientos.

Esto explica que en esas instituciones se enseñe Inglés para Propósitos Generales (EGP) sin aprovechar la posibilidad de enseñar de manera interdisciplinaria, a través de metodologías como ESP (Inglés para Propósitos Específicos) o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos Disciplinarios en Inglés). Contar con materiales como manuales o libros de texto específicos –como la presente obra que resulta, modestamente, pionera en la materia en el ámbito de La Pampa– permitirá perfeccionar las estrategias didácticas de lectura, escritura y expresión oral en español e inglés en las escuelas técnicas de la provincia de La Pampa, ya que contempla elementos teórico-prácticos e instrumentos de estudio adecuados para cada una de las tecnicaturas y que serán, además, de utilidad para la trayectoria universitaria de aquellos estudiantes que cursen estudios superiores.

3. Resultados y expectativas

He aquí, entonces, el resultado de una iniciativa que pudo transformarse en acción concreta: investigación y transferencia por parte de los docentes universitarios; capacitación en servicio de los docentes secundarios; diseño y aplicación de secuencias didácticas en el aula de las escuelas técnicas; participación activa de estudiantes secundarios y universitarios en distintas instancias; y, finalmente, redacción y edición de este libro.

Tal como establece la convocatoria de la EdUNLPam a presentar manuscritos para la colección “Articulación Universidad-Escuela Secundaria”, este escrito es el corolario del trabajo producido por docentes de la UNLPam en el contexto de sus tareas de enseñanza, investigación y extensión con la colaboración de docentes en ejercicio en el nivel secundario de la enseñanza. Su objetivo principal es socializar experiencias y contribuir a la formación continua de los docentes que se desempeñan en la jurisdicción provincial mediante la sistematización de herramientas, teóricas y prácticas, que respondan a sus necesidades de actualización profesional.

Asimismo, y en consonancia con los agrupamientos que contempla la colección editorial, nuestra publicación incumbe a disciplinas incluidas en los materiales curriculares vigentes en La Pampa para el nivel secundario: Inglés, Lengua y Literatura y las asignaturas específicas u orientadas de las diversas tecnicaturas existentes. Además de considerar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las secciones del libro incluyen también actividades o sugerencias para el aula, varias de ellas mediadas por el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En procura de ofrecer una estructura ordenada del cúmulo de temas abordados, hemos organizado el volumen de la siguiente manera: luego de esta Introducción, que sirve de necesaria presentación y contextualización de la tarea que precedió a la elaboración del libro, siguen dos partes. La primera de ellas se compone de 3 (tres) capítulos dedicados a tratar de manera teórico-práctica los temas y problemas desarrollados en el libro, para lo cual se presentan las cuestiones tratadas con el sustento de bibliografía actualizada y pertinente, así como el de ejemplos y casos puntuales que ilustran y ponen el foco en los aspectos concernientes a la efectiva actividad áulica. El primero de esos capítulos plantea la necesidad de repensar la enseñanza de inglés en la escuela secundaria y en la universidad como parte de una política de gobernanza lingüística que fomente la enseñanza de la lengua extranjera en correlato con la formación de los estudiantes. Para ello, se toman como base de las reflexiones dos proyectos desarrollados en la UNLPam (PIO CONICET-UNLPam, finalizado en 2019, y PIESCI, en curso desde 2020) y el ya mencionado Programa Nexos “De la Escuela a la Universidad: fortaleciendo el pasaje” (UNLPam-Ministerio de Educación, 2019) del que participaron los responsables de este texto. Los dos capítulos siguientes se concentran, respectivamente, en el Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE o CLIL), el translenguaje, el enfoque intercultural y la enseñanza de Inglés con Propósitos Específicos (ESP), con el fin de proporcionar a los docentes de escuelas técnicas y ciclos orientados herramientas para la actualización de metodologías y optimización de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

La segunda parte reúne 9 (nueve) secuencias didácticas, elaboradas por docentes de escuelas técnicas de La Pampa y docentes de la Universidad Nacional de La Pampa, que constituyen propuestas de trabajo para el aula, respaldadas no solo por su adecuación a las temáticas que despliega el libro, sino también por su puesta en práctica en divisiones reales de secundaria durante la realización, en 2019, del “Curso de actualización en estrategias didácticas de lectura, escritura y expresión oral en español e inglés para Escuelas Técnicas de la provincia de La Pampa” y en el programa de internacionalización del currículo en el Webinar FIESA 2020 del PIESCI, mencionados anteriormente.

Como final para estas páginas preliminares de *Nexos. Diseño de materiales de Inglés específicos para escuelas técnicas y ciclos orientados*, únicamente resta manifestar nuestra aspiración de que el libro sea bien recibido entre los colegas docentes de la provincia para seguir consolidando la tarea articulada entre escuela y universidad y que, fundamentalmente, brinde herramientas adecuadas que permitan al alumnado de las escuelas pampeanas apropiarse de estrategias de lectura, escritura y expresión oral académicas que favorezcan su ingreso, permanencia e inclusión efectiva en el sistema universitario.

4. Referencias bibliográficas

Real Academia Española (2020). *Diccionario de la lengua española*. 23^a ed. [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es>. Fecha de la consulta: 26/12/20.

Resolución 117/18. Aprobación del “Programa Nexos 2018: De la Escuela a la Universidad: fortaleciendo el pasaje”. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, Presidencia de la Nación, 20 de diciembre de 2018.

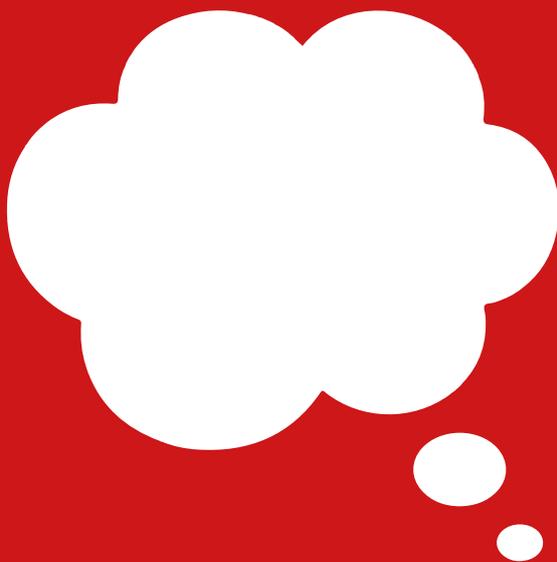
Resolución 365-FCH-2019. Aprobación de ayuda económica para becarias seleccionadas en Programa Nexos. Santa Rosa: Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, 24 de mayo de 2019.

Resolución 394-CD-2019. Aprobación del “Curso de actualización en estrategias didácticas de lectura, escritura y expresión oral en español e inglés para Escuelas Técnicas de la provincia de La Pampa”. Santa Rosa: Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, 16 de agosto de 2019.

Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación (2017). *Escuelas técnicas. Características institucionales y desempeños*. Serie de documentos de investigación 1: Informe final. Buenos Aires: Presidencia de la Nación.

Parte 1

*Reflexiones y aportes
para la enseñanza de Inglés con
perspectiva interdisciplinaria
y orientada*



Capítulo 1

Gobernanza lingüística: un modelo de inglés curricular interdisciplinario desde la escuela secundaria hasta la universidad

1

Sonia Suárez Cepeda y Lidia Raquel Miranda

1. Breve justificación

En el presente capítulo, discutimos la necesidad de repensar la enseñanza de inglés en la escuela secundaria y en la universidad como parte de una política de gobernanza lingüística. Con la idea de 'gobernanza' conceptualizamos las acciones y las modalidades que las entidades y las jurisdicciones llevan adelante con el objetivo de lograr un desarrollo social, económico e institucional duradero y que promueva un equilibrio satisfactorio entre ellas y el sistema socio-productivo y civil en el que se insertan. Al ser 'lingüística' dicha gobernanza debe ofrecer a los estudiantes secundarios y universitarios estrategias de discursividad oral y escrita para el manejo adecuado del idioma en situaciones comunicativas concretas y genuinas relacionadas con su formación técnica y/o profesional y con su futura inserción laboral o educación superior. Para el caso concreto de la universidad, la gobernanza lingüística debe apuntar también al desarrollo de un proceso de internacionalización del currículo que garantice la formación de graduados como profesionales con real inmersión en un contexto internacional, globalizado e intercultural.

En atención a esta problemática, hemos organizado el capítulo en dos partes. En primer lugar, nos referimos a la gobernanza lingüística en el ámbito universitario, debido a que ya existen en el contexto argentino experiencias exitosas de inclusión de la enseñanza del inglés en franca correlación con la formación disciplinar de los estudiantes. En conexión con ello, presentamos los lineamientos de dos proyectos desarrollados en la UNLPam tendientes a la gobernanza lingüística, uno ya concluido (PIO CONICET-UNLPam, 2015) y otro en ejecución (elaborado en el marco del Webinar FIESA, 2020). En la segunda parte, nos ocupamos de la gobernanza lingüística en el nivel secundario, con la mirada focalizada en las escuelas técnicas de la provincia de La Pampa y en la descripción de una propuesta llevada a cabo durante 2019 en el marco del Programa Nexos "De la Escuela a la Universidad: fortaleciendo el pasaje" (UNLPam-Ministerio de Educación, 2019) y de la que participaron los responsables de este libro.

2. Gobernanza lingüística e inglés curricular en la formación universitaria

2.1. La internacionalización de la educación superior

En el actual contexto mundial de vertiginosa interrelación de las sociedades, el proceso de internacionalización de la educación superior implica el fomento de políticas tendientes al plurilingüismo como visión estratégica. Sin embargo, la implementación sostenida de procesos de internacionalización en el sistema universitario argentino, en las últimas décadas, ha puesto en evidencia el escaso e insuficiente desarrollo de políticas lingüísticas institucionales y ha hecho emerger una creciente necesidad de articulación de las actividades internacionales con actividades académicas orientadas a la formación de los ciudadanos y profesionales que transitan por las instituciones universitarias de nuestro país (Gobernanza Lingüística, 2019).

El manejo del idioma inglés es uno de los pilares del currículo universitario y debe ser valorado por tanto como una herramienta de comunicación y de formación para competir en el mundo laboral y personal. Además, es una responsabilidad de las políticas de cada universidad recrear el rol de la enseñanza del idioma inglés desde una perspectiva integradora, flexible y articulada con los contenidos curriculares para que promueva el empoderamiento del conocimiento, pero por sobre todo para que favorezca el uso de la competencia comunicativa en pos de lograr la interrelación de saberes. De allí que la vinculación del inglés con el resto de los saberes considerados por la universidad debe estar reflejada en las políticas y prácticas educativas, a fin de garantizar una formación integral, efectiva y eficaz para el estudiantado. Si la enseñanza del idioma inglés no está ligada curricularmente a los procesos de formación del estudiante de grado universitario –futuros profesionales y motores claves del desarrollo socioeconómico del país–, se está poniendo en riesgo la formación integral y proactiva que el sistema demanda para enfrentar eficientemente la imponente globalización. En efecto, el dominio del idioma inglés constituye un elemento clave en la lista compleja de nuevos conocimientos, habilidades, competencias y destrezas que un profesional de este milenio debe poseer para ser competitivo en el mercado laboral. De ahí que los centros de educación universitaria están llamados a nutrir su currículo enlazando el idioma inglés con el resto de los elementos que lo integran y a generar un modelo de planificación de la formación universitaria que atienda las actuales exigencias de la sociedad del conocimiento.

El abordaje de estas temáticas desafiantes y complejas solo puede plantearse desde una perspectiva integral de gobernanza y planificación estratégica que vincule articuladamente la formación, la investigación, la extensión y la gestión institucional de las universidades y que reconozca el potencial de la política lingüística como garantía de ampliación de acceso a las oportunidades que ofrece la universidad argentina contemporánea.

2.2. Enseñanza de inglés en un contexto interdisciplinario y especializado

Como es sabido, las diferentes disciplinas son las bases del conocimiento, especialmente en la formación universitaria; sin embargo, la complejidad de los problemas que enfrenta el mundo a nivel local, nacional y global hacen que el diseño del

currículo desde una perspectiva interdisciplinaria y, fundamentalmente, global se transforme en un desafío para los docentes en las instituciones de educación superior. No es fácil definir qué conocimiento será prioritario y qué habilidades se deberán desarrollar. Generalmente, estas decisiones se toman de acuerdo con los paradigmas dominantes que excluyen una visión más descentralizada e internacional del conocimiento a impartir, lo cual impacta en la formación del profesional egresado. Es por ello que un reto importante en el proceso de formación de los futuros graduados es el diseño de planes de estudio que integren nuevas formas de pensar y hacer que trasciendan los límites culturales en los cuales la mayoría de los docentes se encuentran inmersos como consecuencia de su propia formación y manera de pensar (Becher y Trowler, 2001).

Ciertamente, la Universidad Nacional de La Pampa ha diagnosticado varias necesidades en este sentido –vinculadas a las áreas prioritarias de investigación, desarrollo e innovación– para el ítem Educación, que se hallan puntualizadas en la Resolución N° 447/13 del Consejo Superior de la UNLPam: el insuficiente desarrollo de estrategias didácticas para el nivel educativo; la urgencia de fortalecer múltiples alfabetizaciones; la debilidad en el abordaje comunicacional en la formación, la investigación y la desarticulación entre la formación académica y el contexto de desarrollo profesional de los graduados, entre otras. A raíz de ello, los docentes e investigadores deben comprometerse en la reflexión sobre las diferentes perspectivas teóricas y promover su discusión a través de un proceso sistemático de investigación interdisciplinaria que, finalmente, redunde en la aplicación de estrategias didácticas y abordajes metodológicos que coadyuven a la mencionada gobernanza lingüística.

Tal como sostienen Cabré y Gómez de Enterría (2006), la importancia y crecimiento de los estudios y las investigaciones en el área de los denominados lenguajes de especialidad o lenguas especializadas¹ se debe a tres razones fundamentales:

1. la importancia que tienen en la sociedad actual las especialidades en general y el valor de la acumulación de información sobre ellas;
2. las necesidades sociales del mundo de hoy en materia de plurilingüismo, generadas por las exigencias ineludibles de transferencia constante de productos y conocimiento; y
3. el nuevo papel que juega la lingüística aplicada en el marco de la lingüística general, en el que ha conseguido hacerse un lugar importante gracias a la reivindicación constante de su importancia social y al reconocimiento de su utilidad por parte de los gestores de conocimiento e investigación.

Las necesidades comunicativas del mundo actual, marcadas por su carácter plurilingüe y por un grado importante de especialización, han promovido el aumento de

1 La expresión 'lenguas de especialidad' y las otras muchas denominaciones que se emplean en el mismo sentido no son en absoluto claras y reciben, por lo tanto, distintas interpretaciones (véase Cabré y Gómez de Enterría 2006, p. 10-12). Lo que sí resulta evidente es que se trata de una expresión metafórica, puesto que estas 'lenguas' son, en realidad –al menos para gran parte de los teóricos–, subconjuntos de un código general, "ya que las producciones lingüísticas en situaciones de especialidad proceden mayoritariamente del conjunto de recursos que una lengua [natural] ofrece para expresarse y comunicarse" (Cabré y Gómez de Enterría, 2006, p. 15).

las exigencias de adecuación de las formas de comunicación a las distintas situaciones de intercambio. Se ha reconocido que, más allá de la corrección gramatical, la adecuación discursiva es una de las mejores estrategias para que la comunicación devenga eficiente.

La pragmática y la lingüística del texto han sido los caminos abiertos en la línea de profundización de las propiedades discursivas en la comunicación, es decir, en la consideración de las propiedades y condiciones de uso de la lengua y la producción lingüística en situación real. El avance de la lingüística de corpus y el interés por los aspectos cognitivos como desencadenantes de las actividades expresivas y comunicativas han potenciado más aún el alcance de dicha visión de la lengua como objeto de estudio. La lengua se concibe como un sistema multidimensional y multifuncional en interacción constante con el medio en el que se produce, explicable no solamente como un conjunto de operaciones gramaticales, sino como una intrincada red de actividades cognitivas condicionadas cultural y socialmente e interrelacionadas con operaciones con correlato neurofisiológico.

Estas son las perspectivas epistemológicas, en cuyo marco se ha desarrollado el estudio de las lenguas de especialidad, que han motivado el proyecto “Retórica, lengua y disciplina: desafíos educativos para la Universidad en el siglo XXI” (Miranda, 2015), antecedente ineluctable de las reflexiones de este capítulo. En dicha propuesta, llevada a cabo en la Universidad Nacional de La Pampa entre 2016 y 2019, se apuntó al desarrollo de la conciencia retórica y lingüística entendida como un proceso de enculturación (Prior y Bilbao, 2011) y, por lo tanto, continuo, dinámico y en gran medida sistemático.

Las posiciones sobre qué se entiende por lengua de especialidad y cuáles son los criterios utilizados para definir el carácter ‘especializado’ de una lengua difieren en gran medida. De acuerdo con esas pautas, se han elaborado clasificaciones de las distintas lenguas de especialidad y se han establecido las características de cada una. Uno de los recortes posibles señala sus características funcionales (Kocourek, 1991). Sin embargo, la posición más generalizada establece, por encima de todo, el criterio temático, una clasificación según materias, bloques de materias o perspectivas dentro de una materia. Asimismo, hay áreas prototipo de los diferentes campos (ciencia, tecnología, derecho, religión, etc.) (Varantola, 1986).

Picht y Draskau (1985), partidarios de considerarlas con un enfoque unitario, es decir, desde la posición de que no existen grandes fronteras entre las lenguas de especialidad, establecen una serie de rasgos comunes que permiten caracterizarlas como una unidad:

- a) el carácter monofuncional que manifiestan, puesto que se usan en un marco social delimitado y con propósitos comunicativos específicos;
- b) el número restringido de usuarios que las utilizan;
- c) su adquisición voluntaria;
- d) la autonomía que presentan respecto de la lengua general, en el sentido de que la variación de las lenguas de especialidad no afecta a la lengua general.

Si bien acuerdan con estos autores, Cabré y Gómez de Enterría (2006) advierten que todos estos elementos se refieren a condiciones de la situación comunicativa y son de carácter extralingüístico. Según su opinión, los elementos que unifican la diversidad de las lenguas de especialidad son de tres tipos: pragmáticos, funcionales y lingüísticos.

Desde el punto de vista pragmático, las distintas lenguas de especialidad coinciden, aunque en diferente grado, en:

- a) el emisor o emisores: todos ellos son especialistas en un tema específico o conocen suficientemente la materia para ser considerados como tales;
- b) los usuarios: aunque diversificados, tienen la expectativa de ser informados;
- c) las situaciones comunicativas: son normalmente de carácter profesional y de nivel formal;
- d) la función prioritaria: es informativa, aunque puede obedecer a propósitos distintos y utilizar estrategias discursivas diferentes de acuerdo con cada propósito;
- e) la facilidad de comprensión entre los interlocutores a pesar de que sean hablantes de lenguas distintas –debido a reglas de juego controladas, el carácter referencial y gramaticalmente restringido y la tendencia a la internacionalización de la terminología– (Sager, Dungworth y McDonald, 1980; Beaugrande y Dressler, 1987).

Desde el punto de vista textual, los textos considerados especializados se caracterizan por una configuración global específica, que los diferencia claramente de la que poseen otros tipos de textos, y por un estilo, de carácter regular, que manifiesta variaciones según la temática y los distintos niveles en que se trata. Nosotras agregamos a los criterios antes mencionados el de la organización retórica: consideramos que una característica unificadora de las lenguas de especialidad es que, como objeto histórico y socialmente delimitado, pueden ser aprehendidas a través del uso en contextos determinados, pero fundamentalmente por la acción sistemática de la educación en los campos disciplinares específicos. En este sentido, el aprendizaje de la lengua de especialidad tiene lugar en tanto aprendizaje situado, es decir como resultado de un proceso de enculturación que deviene de desenvolverse en una actividad social mientras se participa de ella (Carlino, 2013).

Por eso, más que el contenido, es el tratamiento de ese contenido la condición necesaria para considerar que un texto es especializado. Dicho tratamiento es adecuado y eficaz de manera directamente proporcional a la experiencia de quien lo realiza como practicante de una determinada cultura académica (Carlino, 2013).

De lo anterior, se deduce que la opción más atinada para definir operativamente las lenguas especializadas debe combinar distintos tipos de criterios:

- a) discursivos: condiciones extralingüísticas exigidas en una situación de comunicación especializada;

- b) cognitivos y no únicamente temáticos: el tema no es suficiente para determinar un tratamiento especializado de la información, aunque la comunicación sobre determinadas temáticas presupone una más alta posibilidad de que se trate de una comunicación especializada;
- c) lingüísticos: el uso del registro adecuado para la comunicación especializada y, dentro de él, la selección de los recursos adecuados a las condiciones variables de la comunicación especializada. Entre ellos, se destaca el uso de una terminología que adquiere un significado idiosincrático cuando se usa en un ámbito de especialidad preciso;
- d) retóricos: condiciones de adiestramiento y formación sistemática de los emisores y usuarios, enmarcadas en ámbitos institucionales específicos relacionados con las áreas de especialidad.

Paralelamente a la denominación de ‘lenguas especializadas’ se usa la expresión ‘lenguas para propósitos específicos’ para hacer referencia a los recursos lingüísticos (textuales, sintácticos, léxicos y morfológicos) y no lingüísticos (símbolos, fórmulas, nombres científicos, gráficos, etc.) utilizados en ámbitos profesionales precisos². Estos ámbitos incluyen una gran cantidad de situaciones de expresión y comunicación y en cada una de ellas se requieren recursos específicos. Dicha denominación se emplea fundamentalmente en los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas: la necesidad de enseñar los recursos utilizados en una situación profesional en lenguas extranjeras o en español –aunque en nuestra lengua en mucha menor medida– ha dado lugar a un número importante de cursos de formación en nuestra universidad, muchos de ellos llevados adelante por los responsables de este volumen.

Estos cursos parten de la convicción de que un profesional bien formado debe haber adquirido, además de los conocimientos y destrezas propios de su campo de especialización, los recursos con los que expresará los contenidos y transmitirá sus ideas y acciones. Para ello no hay duda de que debe conocer la ‘lengua’ mediante la que deberá comunicarse en su medio profesional. Sin embargo, el carácter remedial o, simplemente, fragmentario que suelen tener estas iniciativas no siempre favorecen la conciencia lingüística y retórica o el conocimiento de las formas relevantes de uso y aplicación en determinados contextos.

En este aspecto radica el impacto que se espera de una gobernanza lingüística como la que propiciamos, la cual se asienta en la necesidad de apoyo educativo de los recursos humanos en nuestro ámbito universitario en lo que se refiere a las convenciones expresivas propias de las áreas de especialidad, entendidas como categorías de prácticas retóricas en respuesta a circunstancias recurrentes.

Los conocimientos que se enseñan a lo largo de la formación disciplinar no cubren suficientemente las necesidades expresivas y comunicativas a las que el futuro profesional deberá enfrentarse. Esto ha quedado demostrado en los distintos diagnósticos efectuados en los cursos de formación antedichos, en nuestra misma

2 Sobre este tema, en el ámbito específico de la lengua inglesa, discurre el Capítulo 3 de este mismo libro.

experiencia docente en las aulas de la UNLPam y en las instancias de investigación mencionadas (Miranda, 2015):

- a) no siempre quienes son máximos especialistas en una materia dominan los recursos de expresión más adecuados ni las estrategias comunicativas más eficientes;
- b) en el contexto académico, no se suelen presentar los distintos tipos de situación profesional en las que el futuro especialista habrá de conducirse, ya que la práctica se centra en la transmisión de conocimientos y, a lo sumo, en la resolución de casos;
- c) los recursos representativos de los conceptos de una materia, es decir, el conocimiento de la terminología especializada, no cubren la totalidad de los recursos lingüísticos y retóricos que un profesional deberá emplear en su mundo laboral;
- d) el futuro profesional necesitará desenvolverse en su propio contexto con el uso de su lengua habitual y también en otros contextos en los que deberá utilizar una lengua distinta (el inglés, mayoritariamente), de la cual deberá conocer no solo los elementos generales, sino también los recursos expresivos específicos según la profesión.

Por ello, consideramos que una política de gobernanza lingüística en el contexto universitario se plantea como una oportunidad de cooperación interdisciplinaria para obtener resultados que permitan constituir insumos curriculares institucionales, en estrecha vinculación con los ámbitos disciplinares específicos, que cubran las 'lagunas' que muchas veces deja la enseñanza de las especialidades. Planteado así el tema, la gobernanza lingüística procura enseñar, investigar y gestionar adecuadamente la comunicación en una especialidad, concentrada especialmente en los aspectos textual, lexical y retórico, tanto de la lengua española como de la inglesa.

Además de la participación activa del aprendiz, su autonomía y creatividad, el uso de documentación real y los aspectos semánticos –características de la fase ecléctica que se verifica en la enseñanza de lenguas para propósitos específicos–, creemos que la existencia de formadores formados y comprometidos con la perspectiva descripta es estrictamente necesaria para que la institución logre desarrollar exitosamente una gobernanza lingüística.

2.3. Experiencias de inclusión de inglés curricular en algunas universidades argentinas

Los sistemas universitarios de los distintos países están fuertemente influidos por factores tales como la globalización³, la creciente importancia del conocimiento, la revolución de la información y la comunicación, entre otros, que generan, a su vez, fuertes implicancias en la educación superior. En este contexto, en los últimos

3 Se entiende por globalización la integración compleja de capital, tecnología e información a través de las fronteras nacionales de forma tal que se crea un contexto y un mercado mundial cada vez más integrado que requiere competencias globales e internacionales.

años, se han venido realizando diferentes experiencias en las universidades argentinas con la intención de implementar políticas de inclusión de idiomas en el contexto disciplinar y que han constituido un marco idóneo para plantear el interés de ofrecer un espacio de reflexión acerca de la aspiración de inserción internacional y las competencias en idiomas de estudiantes, docentes e investigadores. La presencia argentina en espacios internacionales, especialmente en el nivel de educación superior, requiere de la interacción entre las respectivas comunidades académicas y científicas y su deseable correlación con el mundo productivo.

Un modelo de gobernanza lingüística interesante es el que actualmente existe en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. A partir de la creación de una secretaría de políticas lingüísticas, se ha generado, en la Facultad de Filosofía y Letras, un espacio de administración de la política lingüística de acuerdo con lo establecido por el plan estratégico de la universidad, ya que la institución cuenta con varias carreras de idiomas que permiten ofrecer los recursos humanos necesarios para el desarrollo de planes de idioma curriculares. Las actividades que coordina el Centro de Idiomas se refieren al diseño de cursos de idioma, de formación docente, organización de reuniones científicas, diseños de instrumentos de certificación, administración de certificaciones internacionales, asesoramiento en el diseño de políticas lingüísticas o para el lineamiento de la enseñanza de las lenguas y desarrollo de cursos en plataformas online. A nivel extracurricular, supervisan e implementan cursos extracurriculares en 14 (catorce) lenguas. El modelo de la UNCuyo tuvo un desarrollo que consistió en tres fases: la primera fue la realización de un diagnóstico, con entrevistas a secretarios académicos y decanos de las distintas facultades para conocer las necesidades de la institución. Una segunda fase se centró en el análisis de los 70 (setenta) planes de estudios de las carreras de grado y posgrado, para poder negociar los espacios del plan lingüístico dentro de cada plan. Una tercera fase fue la elaboración de un marco referencial para la inclusión de las lenguas extranjeras en el diseño curricular.

Un segundo modelo de gobernanza lingüística es el de la Universidad Nacional del Litoral, que sustenta un proyecto mucho más amplio de internacionalización de la universidad. Esta casa de estudios ha trabajado en la internacionalización del currículo con el objetivo de incorporar la dimensión intercultural en la preparación, desarrollo y aplicación de un programa de estudio que tiene tres líneas de acción concretas:

1. la incorporación del inglés curricular, con un programa coordinado por un Centro de Idioma que, al igual que la Universidad Nacional de Cuyo, articula y construye un marco de referencia para la inclusión de inglés y varios otros idiomas al currículo de cada carrera;
2. ha incorporado el dictado de asignaturas en cooperación con otras instituciones extranjeras, lo cual implica la preparación de los estudiantes de grado en el manejo del idioma específico; y
3. la internacionalización de espacios curriculares, con la incorporación de profesores extranjeros como profesores visitantes o contratados, dependiendo de las necesidades de cada facultad.

El objetivo final es construir un espacio curricular internacionalizado que permita una doble titulación, un logro que evidentemente se afirma sobre la base de una formación en idiomas a nivel de grado muy fortalecida.

En el caso específico de la Universidad Nacional de La Pampa, el Plan de Internacionalización (PI) se propone, entre otras estrategias:

Incentivar la creación de asociaciones estratégicas con universidades extranjeras que permitan el desarrollo de temas conceptuados como prioritarios, tales como posgrados compartidos, centros de estudios de doble dependencia, etc. (...); indagar acciones exploratorias tendientes a la internacionalización del currículum como estrategia futura. (Resolución 349/2007 del Consejo Superior)

Evidentemente, el objetivo a largo plazo del PI en la UNLPam es la creación de espacios curriculares con una fuerte impronta internacional, en los cuales la capacitación y desarrollo de propuestas académicas que integren inglés (y otros idiomas) al espacio curricular. En el siguiente apartado, se presenta una propuesta sobre cómo pensar un espacio curricular interdisciplinario, donde el idioma se articula con los contenidos de la carrera y, específicamente, de una asignatura.

2.4. Inglés curricular para la internacionalización del currículo en la UNLPam

Un equipo interdisciplinario de docentes e investigadores de la Facultad de Agronomía, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas y de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Pampa fue seleccionado para participar en el Webinar FIESA 2020 –organizado por el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI), la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y el Ministerio de Educación de la Nación (ME)– durante los meses de septiembre, octubre, noviembre y diciembre de 2020. Durante el webinar, una de las consignas para resolver fue la puesta en marcha de una experiencia piloto de asesoramiento a las universidades argentinas, para introducir cambios que apunten a la internacionalización del currículo, en asignaturas específicas de algunas de las carreras. El objetivo fue la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y globales en el contenido del plan de estudios, replanteando los métodos de enseñanza, los resultados de aprendizaje y los servicios de apoyo de un programa de estudio que eventualmente pueda modificar las prácticas instauradas en las instituciones argentinas de educación superior.

En un plan de estudios internacionalizado, los resultados de aprendizaje se referirán específicamente a las habilidades internacionales/interculturales/globales, el conocimiento y los valores que son importantes para los graduados de la carrera. Sin embargo, no todas las asignaturas pueden adecuarse a un cambio de este tipo. La complejidad e importancia de las habilidades, conocimientos y actitudes internacionales/interculturales/globales que se intenten desarrollar determinarán cuántas asignaturas, y en qué momento del plan de estudios, pueden incluir resultados de aprendizaje internacional. Una vez que se identifiquen los resultados de

dicho aprendizaje a nivel del plan de estudios, es posible determinar qué asignaturas son las más adecuadas para el desarrollo y la evaluación de esos resultados (Leask, 2020).

En la propuesta elaborada para cumplir con una de las consignas planteadas como estrategia de internacionalización del currículo en el marco del Webinar FIESA 2020, el equipo interdisciplinario de la UNLPam⁴ trabajó con los contenidos de las carreras Ingeniería Agronómica y Abogacía. La tarea consistió en repensar los contenidos curriculares de algunas asignaturas desde una perspectiva internacional y proponer una línea de trabajo que incluyera cuatro perspectivas centrales, a saber:

1. la internacionalización del contenido de la asignatura, lo cual contempla la inclusión de diversas perspectivas sobre temas sociales, económicos, políticos o ambientales, así como diferencias en las prácticas profesionales a través de naciones y culturas, de forma regional o global;
2. la internacionalización de los materiales y recursos didácticos de la asignatura, lo cual significa utilizar una amplia gama de herramientas de enseñanza, recursos y materiales de apoyo que ayuden a los estudiantes a alcanzar los resultados de aprendizaje esperados desde una perspectiva internacional;
3. la internacionalización de las actividades de enseñanza y aprendizaje de la asignatura, que implica utilizar una amplia gama de estrategias de enseñanza-aprendizaje diseñadas específicamente para formar graduados que demuestren ser profesionales y ciudadanos del mundo; y
4. la internacionalización de las estrategias de evaluación que se adecuen a una dimensión internacional, estableciendo vínculos entre los criterios de evaluación y estándares internacionales en el área de disciplina o profesión que les permitan a los estudiantes conocimientos disciplinares que incluyan ejercicios comparativos interculturales e internacionales (Beinetone, 2020).

La complejidad del diseño curricular se escalonó de acuerdo con diferentes alternativas y niveles para internacionalizar las asignaturas: un nivel inicial o nivel 1 para aquellas asignaturas que contienen elementos internacionales o interculturales ocasionales; un nivel 2 que incluye cátedras que tienen una orientación internacional o intercultural en una o más unidades; y el nivel 3, que corresponde a asignaturas donde el tema intercultural o internacional es la columna vertebral, por así decirlo, del área disciplinar. En tal caso, el objetivo es lograr que los estudiantes desarrollen de forma progresiva sus conocimientos y habilidades internacionales o interculturales (por ejemplo, se requiere que los estudiantes consideren puntos de vista internacionales/interculturales en varias unidades en las que se encuentre estructurada la asignatura). Finalmente, el nivel 4 corresponde a aquellas asignaturas que tienen una orientación internacional o intercultural y todos los resultados de aprendizaje tienen perspectiva internacional o intercultural. El proyecto diseñado

4 El equipo estuvo integrado por Sabrina Santos y Antonela Tamai del Departamento de Cooperación Internacional, dependiente de la Secretaría de Consejo Superior y Relaciones Institucionales de la UNLPam; Sonia Suárez Cepeda, Coordinadora del Programa Español Lengua Extranjera de la UNLPam; Alberto Sosa, de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales; Guillermina Falcone y Lucía Colombato, de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas; y Valeria Caramutti de la Facultad de Agronomía.

por el equipo de la UNLPam se centró en las asignaturas de la carrera de Abogacía, específicamente Derecho Internacional Público y Sistemas internacionales de protección de los Derechos Humanos y el Taller de Argumentación jurídica y Debate. Este último concentra nuestro interés, ya que, en la propuesta elevada, se articularon los contenidos con la creación de un curso de Inglés curricular que replicará en una segunda lengua los contenidos y estrategias que se ponen en práctica en dicho taller, referidos a la lógica de la argumentación jurídica en el ámbito de la legislación y en el de la decisión judicial.

2.4.1. Moot Courts o Debate jurídico como inglés curricular.

La inclusión de inglés curricular en la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam con una perspectiva interdisciplinaria requiere del desarrollo de estrategias para la comunicación oral y escrita en contextos académicos y profesionales, lo cual demanda no solo conocer los aspectos estrictamente lingüísticos y los contenidos, sino también el manejo de aquellas dimensiones pragmáticas que hacen a una performance o desempeño adecuado. Por otro lado, la motivación que puede generar el aprendizaje en un contexto académico dependerá, en gran medida, del conocimiento del tema, es decir, del campo común de conocimiento previo compartido por los hablantes involucrados. Atento a estas consideraciones, el diseño de material, la programación de las clases y los objetivos que se deben tener en cuenta para la implementación de un curso de inglés curricular debe centrarse en ofrecer estrategias orales y discursivas que permitan lograr un manejo apropiado del idioma en situaciones comunicativas concretas. Es fundamental, por ello, generar un contexto comunicativo genuino para el intercambio de ideas, discusión y exposición de temas que tengan relación con el ámbito profesional de los estudiantes.

Un modelo interesante para introducir en las prácticas áulicas son las competencias de debates o argumentación jurídica (*moot courts*), que tienen como propósito proveer a los aprendices la oportunidad de desarrollar estrategias en el arte de debatir. Constituyen espacios curriculares o extracurriculares en muchas universidades internacionales como parte de la formación disciplinar, especialmente en las carreras jurídicas. Son generalmente competencias donde los alumnos juegan diferentes roles en una audiencia *mock* (simulada), para lo cual se organizan en grupos de a dos, para debatir entre ellos como si estuvieran frente a una corte. La *moot court* refleja todas las modalidades de una corte formal, por lo tanto, implica utilizar términos específicos del lenguaje formal, así como etiquetas y modos de dirigirse entre los participantes. A partir de la presentación de un problema legal, los estudiantes deben asumir los roles de defensores o fiscales y lograr persuadir a la corte sobre el caso. Antes de ello, los participantes deben buscar información relevante y preparar la argumentación cuidadosamente.

Este estilo de debate requiere de ciertos mecanismos preestablecidos y que siguen un orden de presentación, a saber:

1. cada una de las partes pertenece a un equipo, es decir, tienen un grupo de asesores que los ayudan a buscar, organizar y preparar la presentación en el debate ante la corte;

2. cada equipo recibe un problema que debe preparar con base en un escenario hipotético y, previo al debate, debe trazar una línea de acción para su argumentación;
3. cada equipo defiende su rol o línea de trabajo asignada ante una *mock court*, la cual no necesariamente debe tomar una resolución. El objetivo del juego de roles argumentales es desarrollar las capacidades discursivas de los alumnos para su futuro desempeño profesional.

La propuesta del Taller de Argumentación Jurídica y Debate en inglés en la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam se realiza de acuerdo con estas premisas. La incorporación de una instancia en inglés, donde se apliquen estrategias discursivas y argumentales en una segunda lengua, permitirá a los estudiantes adquirir una lengua extranjera en un contexto académico genuino y dentro de un área disciplinar conocida (la argumentación jurídica). El objetivo del Taller es la incorporación de la competencia Idioma Extranjero a nivel curricular, vinculado a materias afines con el uso de la argumentación y sus estrategias retóricas, y potenciar un perfil de egresado con experiencia y habilidades para organizar la argumentación jurídica en lengua extranjera (LE)⁵.

El modelo de programa de Debate jurídico como Inglés curricular que se ha previsto para la carrera de Abogacía, y que constituyó una de las actividades finales desarrolladas por el grupo interdisciplinario pampeano que participó del Webinar FIESA 2020, se presenta en forma completa en la segunda parte de este volumen, la que incluye también otros diseños de materiales didácticos en Inglés (véase Parte 2, secuencia didáctica 1).

3. La gobernanza lingüística debe comenzar en la escuela secundaria

3.1. Enseñanza de inglés en un contexto interdisciplinario en el colegio secundario

Como se halla documentado, el acceso a la universidad plantea, para la mayoría de los ingresantes, un desafío en lo que atañe a su formación en el dominio de una lengua extranjera. La relación entre la escuela secundaria y la universidad siempre ha estado bastante desarticulada en lo que respecta a la formación de sujetos que puedan acceder a las demandas cognitivas que exige una carrera universitaria y, como es obvio, garantizar el ingreso no implica necesariamente la permanencia: la mayoría de los estudiantes, según las estadísticas de los últimos años de la Universidad Nacional de La Pampa, no logra finalizar su primer año de cursado (Resolución 394-CD-2019). Es indispensable, por tanto, comenzar a pensar en que debe existir una articulación efectiva entre los contenidos de Inglés que se desarrollan en los últimos cursos en los colegios secundarios y las demandas de una carrera universitaria que contenga inglés vinculado curricularmente. Con esta perspectiva, se debe

5 Las competencias que se buscan desarrollar son habilidades discursivas y retóricas para argumentar y contraargumentar/refutar en cuestiones relacionadas con la práctica legislativa y judicial en LE.

fomentar un trabajo pedagógico internivel e interdisciplinario que posibilite y promueva el desarrollo de competencias específicas en el idioma inglés para favorecer la inclusión de los jóvenes egresados del secundario en la universidad.

Un claro ejemplo de la imperiosa necesidad de una gobernanza lingüística como la que mencionamos lo constituyen las escuelas de orientación técnica en la provincia de La Pampa. En efecto, la modalidad de aprendizaje en las escuelas técnicas tiene como propósito central educar para la inserción en el ámbito de trabajo, con una intensa formación en las ciencias básicas y exactas que prepara a su estudiantado para carreras de nivel superior, a la vez que ofrece oportunidad de salidas laborales con buena inclusión en el mercado.

Sin embargo, son conocidas las falencias en el desempeño de los estudiantes de los últimos años para su respuesta a las demandas de una carrera universitaria. Específicamente, manifiestan carencias en las estrategias para la comprensión lectora, la producción escrita de textos académicos y la expresión oral en su área de formación técnica, las cuales impactan negativamente a la hora de ingresar a la universidad. Las desventajas descritas no solo se observan en el manejo de su lengua materna, sino también en su desempeño en inglés como lengua extranjera.

Ciertamente, luego de años de haber cursado niveles de inglés como lengua extranjera, los alumnos carecen de una formación que les permita utilizar y articular las estrategias de lectura y escritura de su lengua materna con aquellas adquiridas en sus cursos de idioma. Aun así, en la mayoría de los casos, las habilidades adquiridas en la lengua materna no coadyuvan a adquirir el dominio de las convenciones de escritura de textos académicos relacionados con las ciencias de sus áreas de conocimiento. Tampoco logran desarrollar estrategias de comprensión lectora que les faciliten el reconocimiento de tipos textuales y líneas de argumentación, la detección de conceptos relevantes y la articulación de manera coherente de informes sobre el material leído. Evidentemente, la formación en los colegios secundarios no les facilita a los alumnos –futuros ingresantes universitarios– el logro óptimo de estrategias de lectura y escritura académica que les permita su introducción plena y su permanencia en el sistema universitario.

A partir de este diagnóstico, podemos interrogarnos acerca de qué beneficio puede reportar el aprendizaje de inglés en un contexto interdisciplinario en los últimos años del colegio secundario, en particular los de orientación técnica, y tratar de dar una respuesta satisfactoria.

Sabido es que las diferentes disciplinas son las bases del conocimiento, especialmente en la formación en áreas específicas, en los colegios técnicos. Sin embargo, la complejidad de los problemas que enfrenta el mundo a nivel local, nacional y global hacen que el diseño del currículo para el área de idioma desde una perspectiva interdisciplinaria y, fundamentalmente, global se transforme en un desafío para los responsables y los docentes en las instituciones de nivel secundario.

En la formación curricular de los últimos años de las carreras técnicas, se hace hincapié en contenidos específicos que demandan el conocimiento de un lenguaje de la especialidad que limita su uso a contextos técnicos y que, a su vez, determina el uso de ciertas estructuras lingüísticas y retóricas. Las posiciones sobre qué se

entiende por lengua de especialidad y cuáles son los criterios utilizados para definir el carácter especializado de una lengua difieren según los autores que las estudian, los cuales hemos presentado en el apartado 2.2, a propósito del ámbito universitario, pero que se aplican perfectamente a las exigencias de la educación secundaria de los últimos años: por eso, insistimos aquí en la posible y beneficiosa continuidad entre escuela y universidad, que representa una gobernanza lingüística que incorpore el inglés en el currículo de manera interdisciplinaria y especializada.

Tal como puntualizamos antes, el concepto de alfabetización académica (Carlino, 2013) no solo implica los conceptos y estrategias ineludibles para participar activamente en el campo de las distintas disciplinas y para aprender, sino que también comprende las acciones de los docentes y las mismas instituciones para favorecer la inclusión en dichas prácticas en la actividad cotidiana, es decir que toda alfabetización académica depende de una decisión de gestión política y de política lingüística.

En tal sentido, con la redacción de este capítulo, propiciamos los lineamientos para el diseño de un modelo de alfabetización académica en el nivel secundario que articule los contenidos lingüísticos y retóricos del español, que los educandos han aprehendido en la asignatura Lengua y Literatura de los primeros años de su trayectoria educativa, con el aprendizaje de inglés como lengua extranjera especializada y, por lo tanto, íntimamente relacionada con el currículo de las materias técnicas o del ciclo orientado de las escuelas.



3.2. Diseños curriculares de Inglés para escuelas técnicas

La enseñanza del idioma inglés en la escuela secundaria debe estar vinculada curricular e interdisciplinariamente a los procesos de formación con orientación técnica de los estudiantes, quienes a futuro pueden llegar a desempeñarse como técnicos o profesionales en sus especialidades o cursar estudios superiores en una universidad. De ahí que las escuelas técnicas tengan la oportunidad de nutrir su currículo enlazando el idioma inglés con el resto de los campos del saber que lo integran y generar así un modelo de planificación de la formación de técnicos que atienda a las actuales exigencias de la sociedad del conocimiento.

Ciertamente, los responsables de este libro hemos podido poner en práctica, durante 2019, una propuesta concreta de articulación entre escuela secundaria y universidad, por un lado, y entre contenidos de inglés curricular con contenidos de otros espacios curriculares de las escuelas técnicas, por otro. Dicha iniciativa estuvo enmarcada en el proyecto “Estrategias de alfabetización académica para la mejora de la lectura y escritura de textos en Español y en Inglés para estudiantes del último año del secundario de Escuelas Técnicas de la provincia de La Pampa”, como parte del Programa Nexos “De la Escuela a la Universidad: fortaleciendo el pasaje” (UNLPam-Ministerio de Educación, 2019. Resolución RESOL-2018-117-APN-SECPU#MECCYT).

Las tareas, especialmente la capacitación en servicio para docentes de Inglés y Lengua y Literatura de escuelas técnicas de la provincia de La Pampa, permitieron efectuar una revisión crítica del currículo para la enseñanza de lenguas extranjeras y de la lengua de escolarización en el último año del secundario con el objeto de

adecuarlo a las necesidades de alfabetización académica de los alumnos, futuros estudiantes universitarios o técnicos insertos en el ámbito laboral. Queda pendiente la decisión política de las instituciones provinciales de contemplar dicha perspectiva en los planes de estudio y, desde allí, su puesta en práctica generalizada.

Por otra parte, las actividades del programa promovieron el diseño e implementación, en casos piloto, de materiales didácticos, alternativos a los usualmente empleados, que resultaron adecuados para la enseñanza del idioma inglés en las escuelas técnicas con una perspectiva especializada e interdisciplinaria.

Tales propuestas, muchas de las cuales se incluyen en la segunda parte del libro, específicamente dedicada a los materiales didácticos y su diseño, fueron organizadas teniendo en cuenta los trayectos curriculares de las distintas tecnicaturas, principalmente los de quinto y sexto años de las escuelas. En la mayoría de ellas, se articulan los contenidos en lengua española referidos a las propiedades de los textos, su propósito y las estrategias retóricas que requiere su uso; y se enfatiza la lectura de textos específicos en inglés y el desarrollo de actividades de expresión oral con un juego de roles (véase Parte 2, secuencia didáctica 5).

La elección de la simulación global como estrategia didáctica para la enseñanza y aprendizaje de un inglés interdisciplinario y especializado se debió a que la consideramos un soporte contextual de la realidad profesional puesta en práctica a través del funcionamiento de la comunicación (Cabré y Gómez de Enterría, 2006). Dicha simulación, que consiste en un constructo artificial que sitúa un modelo diseñado previamente en un universo simbólico⁶, se desarrolla a partir de un proyecto creativo en el que se comprometen profundamente todos los participantes, tanto el grupo de alumnos que pone en práctica el proyecto como su audiencia (el resto de los compañeros y los docentes), que se involucra en el *feedback* y hace posible una comunicación eficaz.

El modelo de simulación tiende a favorecer los procesos de interacción entre quienes participan del proyecto. Asimismo, por su carácter marcadamente interdisciplinario, permite crear marcos de referencia en los que las diferentes disciplinas escolares confluyen en una actividad común, generalmente encaminada a obtener logros académicos. También la simulación posibilita el desarrollo de “todos los aspectos relacionados con la interculturalidad que se hacen patentes en las relaciones humanas; más aún cuando esas relaciones sociales se van a desarrollar en contextos profesionales donde el entendimiento intercultural es imprescindible” (Cabré y Gómez de Enterría, 2006, p. 88).

En síntesis, la propuesta didáctica de simulación global constituye un modo de trabajo realmente útil para la enseñanza y el aprendizaje del inglés u otras lenguas extranjeras en la escuela secundaria porque, además de las características señaladas, permite superar en gran medida las limitaciones que, con frecuencia, impone el aula al logro de aprendizajes significativos que estén estrechamente vinculados con el ámbito profesional/laboral de los futuros egresados. La herramienta de la

6 “Este modelo puede establecer una correspondencia perfecta con el mundo profesional en el que surge la lengua meta, sobre todo cuando se trata de la enseñanza de una lengua extranjera con propósitos específicos” (Cabré y Gómez de Enterría, 2006, p. 87).

simulación adopta una fisonomía propia gracias a los contextos interdisciplinarios en que se pone en práctica, mediante los cuales es posible encuadrar la adquisición de la lengua dentro del marco especializado que exige el ámbito científico, tecnológico o profesional en el que se sitúa tanto el proceso educativo actual de los alumnos como el futuro ámbito de desempeño laboral o de educación superior como egresados del nivel secundario.

Es evidente que la simulación global se muestra ante nosotros como un procedimiento privilegiado para llevar a cabo la adquisición de la competencia comunicativa de las lenguas de especialidad, porque permite poner en práctica a un mismo tiempo la competencia discursiva junto con la competencia cultural y pragmática. Pero, además, gracias a la fuerte motivación que la simulación provoca entre los alumnos, contribuye a aumentar la autonomía de estos a lo largo del proceso de aprendizaje. (Cabré y Gómez de Enterría, 2006, p. 89)



4. Conclusiones

Toda carrera universitaria implica no solo la formación de profesionales idóneos en su disciplina y práctica profesional, sino también el desarrollo de estrategias y habilidades que le permitan trascender el ámbito local y adquirir una perspectiva internacional de su campo de conocimiento. Si bien los temas locales y nacionales deberían ser el trasfondo sobre el cual se construye una nueva perspectiva internacional en el diseño de planes de estudio, son indispensables las políticas de inclusión de la competencia en idioma extranjero a nivel curricular en materias afines que facilite el acceso a otros contextos, perspectivas y modalidades internacionales sobre el área disciplinar específica. Una enseñanza que incluya contenidos globales y los articule con lo local y nacional, y que utilice el idioma extranjero como herramienta de acceso a esos contenidos, requiere una planificación interdisciplinar y nuevas metodologías de trabajo, un desafío que vale la pena enfrentar para iniciar un proceso de cambio curricular en los modelos de enseñanza universitarios. Desde esta perspectiva, podemos agregar que uno de los pilares fundamentales en este proceso de internacionalización del currículo es el capital lingüístico de cada universidad, conformado por sus recursos humanos disponibles. Estas matrices lingüísticas deben identificarse y relacionarse con las necesidades de cada universidad, facultad y área académica, acciones todas que resultan cruciales al momento de diseñar una política de gobernanza lingüística que logre articular las actividades académicas con el uso de idiomas extranjeros en la formación de los ciudadanos y profesionales que transitan por las instituciones universitarias de nuestro país.

En relación con ello, y como paso previo indispensable, tal gobernanza lingüística debe existir también en el ámbito de educación secundaria, dado que los cambios y demandas del mucho globalizado también gravitan sobre los jóvenes que cursan en las escuelas. Dichas transformaciones devienen de la confluencia de diversos factores que se hallan condicionados no solo por la evolución metodológica y lingüística de la enseñanza de lenguas, sino también por las condiciones económicas, sociales, culturales y científicas del mundo actual. El manejo del idioma inglés es uno de los pilares del currículo secundario, y debe ser valorado como una herramienta de comunicación y de formación para competir en el mundo laboral, personal y universitario de quienes egresan de las instituciones.

Por todo ello, es hoy una responsabilidad de las políticas de cada universidad y de cada jurisdicción provincial recrear el rol de la enseñanza del idioma inglés desde una perspectiva integradora, flexible y adecuada a los contenidos curriculares para que promueva el empoderamiento del conocimiento, pero, por sobre todo, para que favorezca el uso de la competencia lingüística para lograr la interrelación de saberes. De allí que la vinculación del idioma inglés con el resto de los saberes, tanto en la escuela como en la universidad, debe estar reflejada en las políticas y prácticas educativas, con el fin de garantizar una formación integral, efectiva y eficaz para el estudiantado.

5. Referencias bibliográficas

- Beaugrande, Robert de y Wolfgang Dressler (1987). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Becher, Tony y Paul Trowler (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual inquiry and the cultures of the disciplines*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Beinetone, Pablo (2020). ¿Cómo internacionalizar las asignaturas? *Webminar FIESA 2020*, organizado por el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI), la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), y el Ministerio de Educación de la Nación (ME). Septiembre-diciembre 2020. Captura: <https://www.projectdhip.com/news/34>.
- Cabré, María Teresa y Josefa Gómez de Enterría (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- Carlino, Paula (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, vol.18, núm. 57. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa: 355-381.
- Gobernanza Lingüística en el sistema universitario argentino (2019). Primer seminario que se llevó a cabo el 24 de junio de 2019 en el Palacio San Martín, Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la Nación, en CABA. Captura: <https://youyu.be/geQJQ3iBhcM>.
- Kocourek, Rostislav (1991). *La langue française de la technique et de la science*. Wiesbaden: Oscar Brandstetter-Verlag.
- Leask, Betty (2020). Internationalising Student Learning. Disertante invitado de la Trobe University, Melbourne, Australia al Webminario FIESA 2020, organizado por el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI), la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), y el Ministerio de Educación de la Nación (ME). Septiembre-diciembre 2020. Captura: <https://www.projectdhip.com/news/34>.

- Miranda, Lidia Raquel (2015). Retórica, lengua y disciplina: desafíos educativos para la Universidad en el siglo XXI. Proyecto PIO-CONICET UNLPam 2015-2019. Aprobado por Resolución N° 4213/15 del Directorio de Conicet de fecha 02/11/15.
- Picht, Heribert y Jennifer Draskau (1985). *Terminology: an Introduction*. Guilford: The University of Surrey.
- Prior, Paula y Rebecca Bilbao (2011). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities, en M. Castelló y C. Donahue (Eds.). *University writing: Selves and texts in academic societies (Studies in Writing, volume 24)*. Londres: Emerald: 19-31.
- Resolución 117-2018-APN-SECPU-MECCYT. Aprobación de “Estrategias de alfabetización académica para la mejora de la lectura y escritura de textos en Español y en Inglés para estudiantes del último año del secundario de Escuelas Técnicas de la provincia de La Pampa”, como parte del Programa Nexos “De la Escuela a la Universidad: fortaleciendo el pasaje” (UNLPam-Ministerio de Educación 2019. Resolución RESOL-2018-117-APN-SECPU#MECCYT).
- Resolución 349-CS-2007. Aprobación del Plan de Internacionalización de la Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 12 de diciembre de 2007.
- Resolución 394-CD-2019. Aprobación del “Curso de actualización en estrategias didácticas de lectura, escritura y expresión oral en español e inglés para Escuelas Técnicas de la provincia de La Pampa”. Santa Rosa: Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, 16 de agosto de 2019.
- Resolución 447-CS-2013. Aprobación de las Áreas prioritarias de Investigación, desarrollo e innovación y los problemas y oportunidades de la Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa, 18 de diciembre de 2013.
- Sager, Juan C., David Dungworth y Peter F. McDonald (1980). *English Special Languages. Principles and Practice in Science and Technology*. Wiesbaden: Oscar BrandstetterVerlag.
- Varantola, Krista (1986). Special Language and General Language: Linguistic and Didactic aspects. *ALSED-LSP Newsletter*, 9, 2 (23): 10-19.

Capítulo 2

Orientaciones didácticas para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en escuelas técnicas

2

Estela Nélide Braun

1. Introducción

Durante el año 2019, se llevó a cabo el Programa Nexos de Tutorías Académicas en la Escuela Secundaria, una propuesta de articulación entre los últimos años (sexto y séptimo) de escuelas técnicas y cátedras del profesorado de Inglés y del de Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Nuestro proyecto se denominó “Curso de actualización en estrategias didácticas de lectura, escritura y expresión oral en español e inglés para Escuelas Técnicas de la provincia de La Pampa”, aprobado por Res. 394-CD-2019, de la Facultad de Ciencias Humanas, en el marco del mencionado Programa Nexos “De la escuela a la Universidad. Fortaleciendo el pasaje”, convocatoria 2018.

En este capítulo, describiremos algunas de las orientaciones didácticas presentadas durante el curso que pueden ser de utilidad para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en escuelas técnicas. Durante la citada capacitación en servicio, se presentaron diferentes enfoques: IPE (ESP, English for Specific Purposes-Inglés para propósitos específicos), que se detalla en el Capítulo 3, y otras metodologías, tales como AICLE o CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), Translenguaje y el Enfoque Intercultural. Este capítulo presentará en detalle cada una de estas metodologías y sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de inglés en escuelas técnicas. También se analizará su implementación en el aula en uno de los establecimientos educativos (Escuela Agrotécnica Florencio E. Peirone de Victorica, con Tecnicatura en Producción Agropecuaria) y se sugerirán las ventajas que tiene para promover cambios curriculares en la enseñanza de lengua extranjera en escuelas técnicas a efectos de preparar a los estudiantes para los niveles de inglés curriculares o extracurriculares de la mayoría de las carreras universitarias vinculadas a estas tecnicaturas. Asimismo, se reflexionará sobre la práctica de los diferentes modos de comunicación –interpretativo (lectura y escucha), presentacional (escritura y exposición oral) e interpersonal (intercambio de información y negociación de significados)– que serán de gran utilidad en el mundo del trabajo para los egresados de dichos establecimientos.

Cabe destacar que, para las escuelas técnicas, rigen los mismos diseños curriculares de Inglés que para el ciclo orientado de escuelas comunes. El único material curricular específico de Inglés para el séptimo año de escuelas técnicas, hasta el momento, fue diseñado para la Tecnicatura Informática Personal y Profesional de

la EPET N° 3 de General Pico, que puede visitarse en el *link* de acceso, sitio oficial del Ministerio de Educación, que se indica en las Referencias bibliográficas.

2. Orientaciones didácticas para la enseñanza de Inglés como lengua extranjera para escuelas técnicas

La capacitación para docentes fue dictada en tres módulos presenciales. Durante el dictado, se revisaron conceptos teóricos acerca de Inglés para Propósitos Específicos, AICLE (Aprendizaje integrado de Contenidos en Lengua Extranjera) y uso del translenguaje a efectos de posibilitar el diseño de secuencias didácticas para la mejora de la práctica áulica. Asimismo, se mostraron modelos de secuencias didácticas específicas para las diferentes tecnicaturas como modelo (ver Parte 2) teniendo en cuenta la caja curricular de cada una de las tecnicaturas.

Para ambas lenguas, se analizaron las características de los diferentes modos de comunicación: presentacional, interpretativo e interpersonal. Se hizo hincapié en las características de la exposición oral, su organización y desarrollo, para fomentar el uso del lenguaje en un ambiente técnico, utilizando elementos visuales de apoyo.

También se compararon diversos géneros de escritura académica para presentar datos, informes y conclusiones a efectos de poder facilitar su empleo al alumnado. Se compartieron técnicas de lectura que permitan ayudar a los estudiantes a interpretar y producir documentación técnica específica de manera autónoma (lectura de manuales, escucha de tutoriales, entre otros).

En cualquier propuesta de adecuación curricular para la enseñanza de la lengua extranjera en las diferentes tecnicaturas, deberá tenerse en cuenta que la propuesta curricular del ciclo superior aborda, fundamentalmente, la formación científico tecnológica, técnica específica y las prácticas profesionalizantes a través de áreas de conocimiento y espacios curriculares que se proyectan desde el cuarto año hasta el séptimo, recuperando en todo momento los saberes aprendidos durante el ciclo básico y apuntando al desarrollo de las capacidades profesionales. Por tanto, el espacio curricular Lengua Extranjera Inglés de la formación general para estas tecnicaturas debería abordar un enfoque interdisciplinario que permita integrar textos en inglés de las áreas relacionadas con los espacios curriculares que forman parte del campo de la formación específica desde el cuarto al séptimo año.

Tecnicatura	Estructura curricular (Ciclo Orientado)	Escuelas
Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas	https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/tecnico-profesional/tecnico-equipos-e-instalaciones-electromecanicas	EPET 1 EPET 2 EPET 4 EPET 5 EPET 6 EPET 9

Técnico en Mecanización Agropecuaria	https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/tecnico-profesional/tecnico-mecanizacion-agropecuaria	EPET 7 EPET 8 EPET 10
Maestro Mayor de Obras	https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/tecnico-profesional/maestro-mayor-de-obras	EPET 1 EPET 2
Informática Personal y Profesional	https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/tecnico-profesional/tecnico-informatica-profesional-y-personal	EPET 3
Técnico en Automotores	https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/tecnico-profesional/tecnico-automotor	E.P.E.T 1
Técnico en Producción Agropecuaria	Zona I: https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/tecnico-profesional/tecnico-produccion-agropecuaria-zona-1 Zona II: https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/tecnico-profesional/tecnico-produccion-agropecuaria-zona-2 Zona III: https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/tecnico-profesional/tecnico-produccion-agropecuaria-zona-3	Escuela Agrotécnica de Santa Rosa Escuela Provincial Agrotécnica de Victorica Escuela Técnico Agropecuaria de General Acha Escuela Agrotécnica de Guatraché CFP de 25 de Mayo Instituto Agrotécnico de Rancul Instituto Privado Fundación Sociedad Rural Argentina de Realicó

Figura 1. Escuelas secundarias de la modalidad de ETP según tecnicatura (Gentileza del equipo técnico del Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa, Subsecretaría de Educación Técnico Profesional)

Teniendo en cuenta las características de las asignaturas durante el trayecto formativo de las tecnicaturas y las prácticas profesionalizantes, las orientaciones didácticas sugeridas incluyen a ESP o IPE (English for Specific Purposes-Inglés para Propósitos Específicos)¹, AICLE o CLIL, translenguaje y el enfoque intercultural que se presentan a continuación.

3. AICLE/CLIL o Aprendizaje integrado de contenidos en inglés como lengua extranjera

En inglés, se utiliza la sigla CLIL (Content and Language Integrated Learning) y, en español, se ha adoptado AICLE, Aprendizaje integrado de contenidos en inglés como lengua extranjera. Esta metodología lleva ya más de una década de implementación en Europa, donde ha resultado sumamente efectiva para facilitar la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en clases regulares donde este enfoque permite la integración e inclusión de grandes grupos de alumnos en contextos de gran movilidad por migraciones. En Latinoamérica, su implementación también está en progreso (Banegas, 2020).

AICLE resulta muy adecuada para escuelas técnicas por cuanto permite diseñar materiales de Inglés vinculados a otras materias, dentro de las cajas curriculares para cada tecnicatura, y así lograr la motivación de los estudiantes, ya que les permite aprender la lengua extranjera en un contexto que les resulta conocido y relevante. El enfoque AICLE (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008; Coyle, 2010; Banegas, 2020) conjuga un ambiente de aprendizaje enriquecido por materiales auténticos, diseño de materiales y aprendizaje activo de la lengua extranjera mediado por el andamiaje provisto por los docentes. Asimismo, permite un aprendizaje holístico por parte del estudiantado que estimula el desarrollo de sujetos bilingües motivados y autónomos.

Los principios que guían esta metodología son un enfoque cognitivo que postula que el aprendizaje se construye sobre los aprendizajes previos de los alumnos, teniendo en cuenta sus habilidades, intereses y experiencia previa. Los aprendizajes que se adquieren de este modo son significativos por cuanto los estudiantes sintetizan, evalúan y aplican el conocimiento y competencias desarrolladas a otras materias del currículo.

Otros principios de AICLE son comunidad, contenido y comunicación. Si los estudiantes sienten que forman parte de una comunidad de aprendizaje, esta experiencia es enriquecedora porque les permite equilibrar sus intereses y trabajar en grupo y con miembros de la comunidad local (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008). El contenido es esencial por cuanto se une a la comunidad dentro de la escuela y fuera de ella. Así, los contenidos serán siempre interdisciplinarios: así, se aprenderá la lengua extranjera a través de temas relevantes para cada una de las demás asignaturas específicas de las tecnicaturas en el ciclo orientado. Se podrá invitar también a especialistas del medio a la escuela para ampliar el conocimiento de algunas temáticas. Al integrar contenido de otras áreas, se facilita el aprendizaje de

1 English for Specific Purposes (Inglés para Propósitos Específicos) es desarrollado en el Capítulo 3 de este libro.

la lengua extranjera porque se construye sobre saberes previos. Asimismo, se toman en cuenta proyectos educativos del colegio o de la comunidad donde viven los estudiantes, lo cual resulta sumamente motivador para ellos. La comunicación es el otro elemento clave de esta metodología, ya que los alumnos aprenden a usar activamente su derecho a participar de actividades comunicativas, usando diferentes estrategias y compartiendo sus conclusiones con una audiencia dentro del colegio o con la comunidad. Estudiantes y docentes co-construyen y negocian significados y los comunican a través de apoyaturas visuales que muchas veces están mediadas por las TIC (tecnologías de la información y la comunicación).

El andamiaje docente resulta fundamental para el desarrollo de AICLE (Vygotsky, 1962; Bruner, 1987; Bandura, 1987). El desarrollo cognitivo es inseparable de los instrumentos de la cultura en la cual se desarrolla. Dentro del constructivismo simbólico, el andamiaje provisto por los compañeros de la misma edad, los docentes e instrumentos y apoyos tecnológicos posibilitan los aprendizajes. En este proceso, el lenguaje cumple un rol fundamental, ya que permite comunicar, construir y reconstruir el conocimiento adquirido.

Dentro de AICLE, la segmentación y acceso a la información escrita, de modo que pueda ser recuperada desde la memoria a largo plazo, se ve facilitada por el uso de organizadores gráficos, tales como cuadros, mapas conceptuales y diagramas, los cuales pueden formar parte de presentaciones mediadas por la tecnología y facilitar la exposición oral.

AICLE promueve el pensamiento crítico y la creatividad y está vinculado también a la Taxonomía de Bloom, que marca una pirámide desde donde el alumno comprende el contenido de la clase, lo aplica a situaciones nuevas y, con la mediación docente, es capaz de analizar, evaluar y crear o transferir los nuevos conocimientos a otras materias del currículo. De este modo, se desarrollan las habilidades cognitivas básicas o pensamientos de orden inferior (LOTS, Lower Order Thinking Skills) y las habilidades de pensamiento de orden superior (HOTS, Higher Order Thinking Skills) conducentes al pensamiento crítico (Anderson y Krathwohl, 2001).

Taxonomía de Bloom, ámbito cognitivo	
EVALUACIÓN	Nivel de Complejidad Alto
SÍNTESIS	
ANÁLISIS	
APLICACIÓN	
COMPRENSIÓN	
CONOCIMIENTO	Nivel de Complejidad Bajo

Figura 2. Taxonomía de Bloom revisada por Anderson (2001), que muestra la interacción entre las habilidades de pensamiento de orden inferior (LOTS, Lower Order Thinking Skills) y las habilidades de pensamiento de orden superior (HOTS, Higher Order Thinking Skills)

En conclusión, la metodología de AICLE resulta adecuada dado que aumenta la conexión entre motivación y aprendizaje de la lengua extranjera. Investigaciones realizadas demuestran que “los y las estudiantes perciben que desarrollan la oralidad, lectura, escucha y escritura porque encuentran los tópicos y materiales interesantes” (Banegas, 2020, p. 297). Diseñar materiales propios, teniendo en cuenta los intereses, necesidades y sugerencias del alumnado, permite desarrollar un programa coherente y motivador para el aprendizaje de la lengua extranjera en escuelas técnicas.

4. Translenguaje

La teoría del translenguaje como recurso pedagógico ha sido desarrollada por García y Kleyn (2016). Una acertada y clara definición de *translanguaging* la describe como “la habilidad de hablantes multilingües de cambiar entre el uso de una lengua y otra, tratando las diversas lenguas que conforman su repertorio como un sistema integrado” (Canagarajah, 2011, p. 401, traducción propia).

El translenguaje como herramienta pedagógica es un proceso de creación de significado y sentido. El foco de análisis está en cómo el usuario del lenguaje recurre a diferentes recursos lingüísticos, cognitivos y semióticos para expresarse. Las identidades de los idiomas individuales en términos estructurales o sociopolíticos solo se vuelven relevantes cuando el usuario las manipula deliberadamente como recursos que los hablantes usan para la comunicación diaria. Así, en el aula, los estudiantes podrán escuchar o leer textos en español y luego producir en inglés o viceversa, usando el repertorio lingüístico del que disponen actualmente. Además, *translanguaging*, término que en español es equivalente a ‘translenguaje’, define al lenguaje como un recurso de creación de sentido y significados multilingüe, multimodal y multisensorial. Al hacerlo, parte de las estrategias comunicativas en el aula, busca desafiar los límites entre lenguas nombradas, límites entre los llamados medios de comunicación lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos, y límites entre el lenguaje y otras capacidades cognitivas humanas. Desde esta perspectiva, los modelos de bilingüismo se amplían para incluir realidades más complejas. A través del translenguaje, los sujetos participan en prácticas del discurso bilingües o multilingües que pueden ser observables en la sociedad y replicadas en la escuela, y que ameritan transformarse en una herramienta pedagógica que favorezca el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Con la teoría de translenguaje, hay un cambio epistemológico que difiere de las ideas tradicionales de bilingüismo aditivo (Cummins, 1983), en el que las dos lenguas se valoran por igual, conduciendo a un enriquecimiento cultural, o bilingüismo sustractivo, donde una lengua se valora más que la otra y se la percibe como una amenaza para la identidad o de la hipótesis de interdependencia de Cummins (2000), que atiende a un bilingüe como un sujeto con dos sistemas lingüísticos diferentes, pero con un nivel de proficiencia subyacente que les permite transferir conceptos lingüísticos y académicos entre una lengua y otra. Se distingue también del *code-switching*, la idea de que existen dos sistemas de lenguaje que los bilingües transgreden alternando las lenguas, como sistemas cerrados con sus propias estructuras lingüísticas (Auer, 1999), como recurso creativo. La teoría de translenguaje

presentada por García y Kleyn (2016) cuestiona la noción de ‘lenguas oficiales’ por cuanto dejan de lado el hecho de que las lenguas poseen realidad social además de lingüística y esto debería ser reconocido en las aulas a efectos de evitar situaciones de desigualdad lingüística y, por ende, académica. García y Kleyn establecen que:

A menudo la lengua usada para la enseñanza y la evaluación permite solo ciertas características léxicas y lingüísticas estructurales, dejando de lado muchas características usadas por la gente, especialmente aquellos de minorías pobres, no-blancas o hablantes de lenguas minoritarias, quienes a menudo son injustamente excluidos. Esto ha dado como resultado mucha desigualdad social y educativa. (García y Kleyn, 2016, p. 15, traducción propia)

Si bien García y Kleyn (2016) se refieren a la situación de aprendizaje de una segunda lengua por parte de un alumnado inmigrante más que al aprendizaje de una lengua extranjera en medio exolingüe, creemos que la noción de translenguaje es también relevante para nuestro contexto educativo.

Las implicancias pedagógicas de esta teoría para docentes de inglés como lengua extranjera son varias. Por un lado, es necesario construir una comunidad áulica inclusiva donde las lenguas y las culturas que cada alumno trae al aula sean respetadas. No se puede pedir al alumnado que deje de lado su lengua materna o su propia cultura al entrar en la escuela. Hay que considerar también que debe sentirse orgulloso de su propia lengua y cultura (una característica compartida con el enfoque intercultural que desarrollaremos luego). Se deberá tener en cuenta su nivel de proficiencia en la lengua extranjera, sus fortalezas y debilidades, considerando, en nuestro contexto, la escasa carga horaria en las escuelas del Estado en comparación con los colegios bilingües privados. A través del translenguaje, los objetivos de aprendizaje de la lengua extranjera tendrán en cuenta los perfiles de los estudiantes y considerarán sus necesidades académicas y lingüísticas, así como también serán respetuosas de sus prácticas culturales. Algunas de estas características pudieron ser apreciadas en la puesta en práctica de las secuencias didácticas, diseñadas por las docentes participantes del curso y bajadas al aula, que se muestran en la Parte 2 de este libro.

5. El enfoque intercultural

Los materiales curriculares de Inglés para el Ciclo Orientado en la jurisdicción de la provincia de La Pampa, en consonancia con los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Lenguas Extranjeras) aprobados por Res. 181/12 del Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación de la Nación, constan de un eje en relación con la reflexión intercultural.

En la fundamentación de los NAP, se postula la “revalorización de las lenguas y culturas propias a partir del acercamiento a otras lenguas y culturas” y la “valorización de que el aprendizaje de lenguas extranjeras en el marco de una perspectiva plurilingüe e intercultural es una experiencia de valor formativo que trasciende la etapa y el ámbito escolar” (2012, p. 5). Esto implica la valoración de la identidad de los alumnos y de los contextos socioculturales donde aprenden, y también la reflexión sobre el vínculo entre las lenguas y el poder hegemónico, el estatus de las lenguas

y las configuraciones identitarias, de manera de resistir el imperialismo lingüístico (Phillipson, 1992; Canagarajah, 2001).

Sin embargo, las dificultades de la puesta en práctica de este enfoque están dadas por la falta de materiales adecuados producidos en nuestro país para la enseñanza y el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. La mayoría de los libros de texto utilizados provienen de editoriales de países de lengua inglesa, y sus contenidos distan de una enseñanza descolonizadora e intercultural. Walsh (2005) y Pereyra (2017) postulan una serie de criterios pedagógicos necesarios para pensar la enseñanza de inglés como lengua extranjera: se trata de acentuar la autoestima y el reconocimiento de lo propio; poner en juego los conocimientos, los saberes y las prácticas locales; identificar y reconocer las diferencias y la alteridad; así como reconocer las problemáticas de racismo y conflictos culturales. Si se siguen estas pautas, el enfoque intercultural y descolonizador trasciende los aspectos meramente lingüísticos y comunicativos y el aprendizaje del inglés se transforma en una herramienta para construir situaciones de simetría, empoderamiento y educación para la paz y la ciudadanía global.

La competencia comunicativa intercultural tiene como objetivo no ganar una competencia lingüística similar a la nativa, sino “adquirir la habilidad de entender la lengua y las pautas culturales de la comunidad objetivo y explicarlas a la comunidad propia y viceversa” (Corbett, 2003, p. 2, traducción propia). En suma, se espera que el hablante intercultural sea capaz de actuar como mediador entre diferentes culturas.

Byram y Porto (2013) indican que la enseñanza de lenguas extranjeras puede y debería combinarse con la educación para la ciudadanía intercultural o ciudadanía global. Este enfoque es superador del enfoque comunicativo y postula que, al mismo tiempo que se enseña la lengua extranjera, es posible desarrollar el pensamiento crítico y una educación humanística. La competencia intercultural desarrollada por Byram (2008) consiste en cinco componentes denominados ‘saberes’ (*savoirs*) que indican las estrategias y actitudes que debería desarrollar un hablante intercultural:

1. *Savoir être* o actitudes interculturales: este saber refiere a la habilidad de descentrarse, a la curiosidad y apertura necesarias para dejar de lado actitudes etnocéntricas para poder valorar pautas culturales y creencias diferentes de las propias.
2. *Savoirs* o conocimientos: alude al conocimiento de la cultura propia y de la comunidad objetivo y a la mutua percepción durante la interacción.
3. *Savoir comprendre* o habilidades de interpretación y relación: este saber se refiere a la capacidad de comprender acontecimientos de la otra cultura y relacionarlos con sucesos similares de la cultura propia.
4. *Savoir apprendre/faire* o habilidades de descubrimiento e interacción: este conocimiento implica la capacidad de aprender otras pautas culturales y saber sumarlas en tiempo real durante la interacción.

5. *Savoir engager* o conciencia cultural crítica: consiste en la evaluación crítica de las prácticas y perspectivas de la cultura propia y la de la lengua objetivo.

Es por ello que invitamos a las docentes a producir secuencias didácticas y materiales de lengua y cultura extranjera sensibles al contexto dado que, como señalan Byram y Porto (2013), los profesores de lenguas extranjeras son educadores dentro de un sistema educativo y no solo instructores. El enfoque intercultural es sinónimo de educación para la ciudadanía y tiene el potencial de incentivar a los estudiantes a identificarse con otros grupos y a desarrollarse como ciudadanos respetuosos de su cultura y de la de otros y puede resumirse como un enfoque que promueve la educación para la paz. A efectos de poder ponerlo en práctica en el aula, Porto, en entrevista a Byram (2013), sugiere para los planes de clase tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Exponer a los estudiantes a materiales auténticos, ricos en información y que fomenten el pensamiento crítico.
- Integrar lengua y contenidos.
- Fomentar el pensamiento crítico o habilidades de pensamiento de orden superior.
- Relacionar temáticas mundiales con las del nivel local.
- Desarrollar el respeto por la diversidad y la apertura hacia otras visiones del mundo y sus realidades.
- Promover actitudes basadas en la paz y la cooperación.
- Visibilizar las voces de los estudiantes y familias de la comunidad.

Llevar adelante proyectos interculturales en las clases de inglés implica preparar al alumnado no solo a comunicarse en inglés como herramienta técnica, sino a ser ciudadanos críticos y respetuosos de la ciudadanía global a efectos de poder interactuar en un mundo cada vez más marcado por las migraciones, donde las actitudes de empatía, apertura y respeto mutuo resultan claves para la comunicación intercultural (Castiglione y Barnett, 2017).



6. Seguimiento e implementación del proyecto de capacitación en las aulas: evaluación de secuencias didácticas en términos de las orientaciones didácticas sugeridas

En el curso de actualización indicado al inicio de este capítulo, se desarrollaron tres clases presenciales de capacitación en servicio para docentes de cada una de las sedes con apoyo virtual desde la plataforma de Educación a Distancia de la UNLPam. Como corolario de la capacitación, las docentes participantes prepararon e implementaron secuencias didácticas en el aula con el acompañamiento de las tutoras-estudiantes del programa Nexos, como forma de seguimiento académico. Finalmente, hubo un seguimiento y evaluación de las actividades propuestas

siguiendo los ejes previstos en la capacitación. Una vez implementadas las secuencias didácticas, las producciones de alumnos y las narrativas de observación llevadas a cabo por las tutoras fueron socializadas en el último encuentro y subidas a la plataforma educativa utilizada.

A efectos de sistematizar la información, se utilizó el siguiente cuestionario como guía:

- ¿En qué establecimiento/cursos se llevó a cabo la propuesta didáctica?
- ¿Qué metodología/enfoques se utilizaron para su implementación?
- ¿Qué modalidades de comunicación se priorizaron?
- ¿Cuál fue la temática elegida? ¿Qué vinculación tiene con la formación específica de la tecnicatura del establecimiento?
- ¿Cómo se evaluó al alumnado?
- ¿Cuál fue el grado de motivación de los estudiantes?
- ¿De qué modo cree que estos saberes serán relevantes para sus estudios en el Nivel Superior/Universidad o ambiente laboral?

El seguimiento y evaluación de la actividad por parte de los docentes universitarios, miembros del equipo a cargo del proyecto de capacitación, se realizó a través de la siguiente grilla y con rúbricas previamente establecidas y socializadas con las docentes de secundario, tomadas y adaptadas de Anijovich y Capelletti (2017).



Grilla de evaluación de implementación de secuencia didáctica.

SECUENCIA DIDÁCTICA PRESENTADA POR:

Nombre de las docentes:

Colegio:

Curso:

Indicadores de Actividad Curricular basada en la secuencia didáctica:

Aspectos a considerar	Comentarios
<p>Sobre la elaboración de informe escrito y/o desarrollo de secuencia didáctica:</p> <p>✓ Indica Sí X Indica No</p>	<p>Evidencia relación entre los propósitos, objetivos, ejes, saberes, actividades e intervenciones docentes pertinentes.</p> <p>Muestra mediante el informe redactado, el proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo en el aula.</p>

<p>La Secuencia Didáctica incluye Fundamentación adecuada al programa del curso.</p> <p>✓ Indica Sí X Indica No</p>	
<p>Los objetivos planteados fueron llevados a cabo durante las clases observadas.</p> <p>✓ Indica Sí X Indica No</p>	
<p>El diseño de actividades incluyó</p>	
<p>Uso de materiales auténticos</p>	
<p>Uso de recursos tecnológicos</p>	
<p>Metodologías presentadas durante el curso: AICLE-ESP.</p>	
<p>La producción del alumnado incluyó</p>	
<p>Participación en situaciones de comunicación oral.</p> <p>✓ Indica Sí X Indica No</p>	<p>Se adecua al género.</p> <p>Organiza la exposición para dar cuenta del tema central y de los subtemas. Comunica con claridad y fluidez.</p> <p>Usa un vocabulario amplio y pertinente al tema presentado.</p> <p>Se adecuan recursos paraverbales (entonación e intensidad fónica) y no verbales (gesto, postura corporal). Interactúa adecuadamente con los interlocutores durante la presentación.</p>
<p>Selección y análisis de información proveniente de diversas fuentes:</p> <p>✓ Indica Sí X Indica No</p>	<p>Consulta diferentes fuentes de información –impresas o digitales–.</p> <p>Desarrolla estrategias de búsqueda de información a través de herramientas adecuadas.</p> <p>Analiza la confiabilidad de las fuentes – con la colaboración del docente– y vincula esos datos y recursos con el propósito y el tema a partir de su abordaje crítico.</p>

<p>Producción/edición de los textos atendiendo al proceso de escritura y en vista a su publicación en distintos soportes:</p> <p>✓ Indica Sí X Indica No</p>	<p>Atiende al proceso de escritura, la situación comunicativa, el propósito, el contenido semántico, las características del texto, los aspectos de la gramática y la normativa, la comunicabilidad y la adecuación del registro al género seleccionado, de acuerdo con el nivel en lengua extranjera o español.</p> <p>Utiliza las herramientas adecuadas para la edición y publicación de textos digitales. Utiliza recursos tecnológicos pertinentes para la socialización o participación en línea.</p>		
<p>Reflexiona sobre la lengua como sistema:</p> <p>✓ Indica Sí X Indica No</p>	<p>Reflexiona sobre las similitudes y diferencias entre la lengua extranjera y la lengua de escolarización.</p> <p>Reflexiona sobre la organización de cada tipo de texto abordado (tanto oral como escrito).</p>		
<p>Sobre los expositores:</p> <p>✓ Indica Sí X Indica No</p>	<p>Adecuan su registro al género.</p> <p>Expone frente a sus interlocutores con claridad y fluidez.</p> <p>Organiza la exposición de modo tal que se destaque el tema principal.</p> <p>Usa un vocabulario pertinente y adecuado a la situación comunicativa y al tema desarrollado.</p> <p>Prepara soportes impresos y digitales. Están dispuestos para la defensa del trabajo y para las eventuales dudas y preguntas que se les formulen.</p>		
Título		Instancia	
Institución		Sede	
		Ciclo	
		Evaluador	
		Evaluador	

Figura 3: Grilla de seguimiento y evaluación de la actividad por parte de los docentes miembros del equipo a cargo del proyecto de capacitación



7. Análisis de una secuencia didáctica y diseño de materiales con las orientaciones didácticas sugeridas

En la Parte 2 de este libro, se muestra una secuencia didáctica (N° 9) y materiales de clase diseñados por docentes de la Escuela Agrotécnica Florencio Peirone de Victorica, La Pampa. La propuesta didáctica se llevó a cabo en sexto año de la Tecnicatura en Producción Agropecuaria. La temática abordada fue la producción de miel orgánica. La metodología y enfoques utilizados para su implementación pusieron en práctica todas las orientaciones didácticas propuestas durante la capacitación aludida. En primer lugar, las docentes tuvieron en cuenta el contexto y la identidad de sus alumnos (enfoque intercultural) y diseñaron materiales propios basados en una necesidad local: en Victorica, un establecimiento produce miel orgánica de excepcional calidad que es exportada a diversos países del mundo. Esto ha motivado el intercambio con personas extranjeras a través de visitas guiadas al lugar, pero también ha mostrado la necesidad de contar con personal capaz de comunicarse en inglés con empresas interesadas en importar el producto.

La propuesta didáctica fue muy motivadora para los estudiantes, quienes, a través de su desarrollo, pudieron acceder a léxico específico de la actividad apícola en inglés; pudieron, también, a través de AICLE, aprender acerca de los diferentes tipos de abejas y la producción de miel a través de textos de lectura en inglés y la escucha de videos relacionados con la temática en esa lengua extranjera. Debieron realizar tareas de investigación para indagar sobre la diferencia entre la miel convencional y la orgánica y poder establecer cuál es la mejor para el consumo humano.

Se advierte coherencia interna entre los objetivos y las actividades desarrolladas proponen la articulación de diferentes saberes presentes en los ejes de materiales curriculares, a saber: lectura comprensiva de materiales auténticos referidos a la producción de miel; reflexión sobre la lengua inglesa y comparación con el español (uso de voz pasiva, conectores en textos expositivos); y práctica del eje de oralidad a través de presentaciones donde los estudiantes explicaron el proceso de producción de miel orgánica y su exportación a Israel.

Se estimularon todas las modalidades de comunicación por cuanto, aparte de leer y escuchar textos en inglés, los alumnos debieron escribir y elaborar un tríptico (infografía), en castellano e inglés, con la información específica aprendida durante las clases previas. En la última clase, observada por una docente y una estudiante tutora del equipo Nexos, los alumnos realizaron una exposición oral en la que presentaron posters, ayudados del translenguaje, dado que su repertorio de inglés era básico, similar a un nivel A2 del Marco Común de Referencia Europeo. Sin embargo, pudieron presentar sus trabajos en inglés y respondieron a preguntas de la audiencia en español con solvencia.

La temática elegida creó incentivo en los alumnos y estuvo vinculada con los espacios de la formación específica que se imparte en la escuela, tales como Producción Animal, Producción Alternativa, Producción Vegetal, Dirección y Planeamiento de Empresas, Integración de los Sistemas de Producción e Industrialización. Los conocimientos adquiridos podrían, eventualmente, formar parte de sus estudios superiores

en carreras afines (Agronomía, Veterinaria), pero también contribuir a su futura inserción laboral o prácticas profesionalizantes en la industria de la miel del medio.

El enfoque intercultural también permitió la apertura y respeto hacia otras culturas, ya que los estudiantes aprendieron acerca de la importancia de las normas *halal*, es decir, el conjunto de prácticas permitidas por la religión musulmana, que permiten la exportación de productos a países islámicos.

Aparte de la presentación oral de los alumnos, se elaboró un tríptico (infografía), en español y en inglés, que fue entregado por los alumnos a toda la comunidad educativa y al productor para que pueda utilizarlo como publicidad de su proyecto. La evaluación de los estudiantes fue formativa a lo largo de todo el proceso.



8. Conclusiones

Las observaciones de clases de Inglés articuladas con Lengua y Literatura, en los diferentes colegios técnicos de la provincia de La Pampa, indicaron altos niveles de motivación del alumnado debido a que las temáticas abordadas estaban fuertemente vinculadas a su formación específica. Los estudiantes presentaron trabajos de forma escrita y, luego, realizaron exposiciones orales acompañadas de apoyatura visual. Todas las producciones fueron presentadas ante una audiencia, con alumnos de otros cursos como oyentes y docentes de otras asignaturas específicas de cada tecnicatura. Esto permitió un interesante trabajo interdisciplinario entre diferentes áreas, lo cual era uno de los objetivos de la capacitación.

Los alumnos oyentes invitados a los encuentros se mantuvieron en silencio durante las explicaciones de los trabajos, pero, al final, cuando los expositores daban el espacio a preguntas, dudas o comentarios, participaron activamente preguntando y planteaban casos hipotéticos en relación con lo presentado. Como cierre de la actividad, los alumnos presentaron los informes a las docentes. Esos documentos revelan el intenso trabajo de investigación, redacción y producción escrita, además del trabajo de oralidad y escucha requerido para estimular los modos de comunicación presentacional e interpersonal. Las secuencias didácticas diseñadas por las docentes y la exitosa implementación con sus alumnos en las aulas nos permiten indicar que la capacitación cumplió con todos los objetivos previstos.

En síntesis, la aplicación de las orientaciones didácticas presentadas durante el proyecto de capacitación, Inglés para Propósitos Específicos, AICLE, translenguaje y enfoque intercultural, demostraron la posibilidad de lograr entornos de aprendizaje enriquecedores y participativos para el estudiantado de escuelas técnicas. En consonancia con Fullan y Hargreaves (1991), creemos que la capacitación en servicio del Programa Nexos cumplió con las expectativas al favorecer el trabajo colaborativo entre docentes universitarios y de las escuelas secundarias técnicas, estimulando el desarrollo profesional docente y conduciendo a la construcción de una escuela distinta de la actual, con estudiantes capacitados para superar la brecha existente entre la escuela secundaria y la universidad en términos de alfabetización académica.

9. Referencias bibliográficas

- Auer, Peter (1999). *Code-switching in conversation: language Interactions and Identity*. Londres: Routledge.
- Anderson, Lorin W. y David Krathwohl (Eds) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman, New York.
- Anijovich, Rebeca y Graciela Capelletti (2017). *La evaluación como oportunidad*. Ciudad de Buenos Aires: Paidós.
- Banegas, Darío Luis, Paige Poole y Kathleen Corrales (2020). Content and language integrated learning in Latin America 2008-2018: Ten years of research and practice. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10 (2), 283-305. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.2.4>
- Bandura, Albert (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bruner, Jerome S. (1987). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Byram, Michael (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Canagarajah, Suresh (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and Pedagogy. *Applied Linguistics Review*, May 2010. Volume 1, Issue 1: 1-28.
- Castiglione, Ida y Milton J. Bennett (2017). Building Capacity for Intercultural Citizenship. *Open Journal of Social Sciences*, Vol, 6: 229-241.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Corbett, John (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, Jim (1983) Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues. *Learning Disability Quarterly*, 6(4): 373-386.
- Cummins, Jim (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Finocchio, Silvia y Martín Legarralde (2006). *Modelos de Formación Continua en América Latina*. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas. Disponible en: https://www.academia.edu/3109762/Modelos_de_formaci%C3%B3n_continua_en_Am%C3%A9rica_Latina?auto=download Último acceso 16/02/2021
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves (1991). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu.

- García, Ofelia y Tatyana Kleyn (2016). *Translanguaging with Multilingual Students*. New York: Routledge.
- Pereyra, Melania (2017). *La Interculturalidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua inglesa*. Córdoba: Facultad de Lenguas, UNC. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5748>. Último Acceso 1 de febrero, 2021.
- Phillipson, Robert (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Porto, Melina (2013). Language and intercultural education: an interview with Michael Byram. *Pedagogies: An International Journal*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1554480X.2013.769196>
- Porto, Melina y Michael Byram (2017). *New Perspectives on Intercultural Language Research and Teaching : Exploring Learners' Understandings of Texts from Other cultures*. New York: Routledge.
- Vygotsky, Lev S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: the MLT Press.
- Walsh, Catherine (2005). *La interculturalidad en la educación*. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural: Ministerio de Educación de Perú, impreso con apoyo de UNICEF.

Webgrafía

- Diseños Curriculares específicos para Inglés Séptimo Año. Tecnicatura Informática Personal y Profesional en sitio web oficial del Ministerio de Educación La Pampa: [https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/técnico-profesional/Técnico en Informática Profesional y Personal \(7º AÑO\)](https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/técnico-profesional/Técnico%20en%20Informática%20Profesional%20y%20Personal%20(7º%20AÑO)) (lapampa.edu.ar)
- NAP. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para las Lenguas Extranjeras. Disponible en: <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/03/Resoluci%C3%B3n-CFE-N%C2%B0181-12-NAP-Lenguas-Extranjeras.pdf> Último acceso 01/02/2021

Capítulo 3

La enseñanza de Inglés con Propósitos Específicos

3

José María Fernández y Liliana Inés Monserrat

1. Breve justificación

En este capítulo, compartiremos algunas consideraciones generales sobre la enseñanza de Inglés con Propósitos Específicos, con el fin de fortalecer lazos con el nivel secundario y aportar a los docentes de escuelas técnicas y agrotécnicas herramientas orientadas a la actualización de metodologías y optimización de la enseñanza y el aprendizaje.

Con este tipo de enseñanza, intentamos crear un equilibrio entre el conocimiento concreto de la disciplina específica del estudiante y su conocimiento de la lengua inglesa; de esta manera, se puede captar el interés de los estudiantes (futuros técnicos) y que su aprendizaje sea más significativo y fácil de aplicar para obtener un mejor desempeño en el campo laboral.

2. ¿Qué es IFE o IPE?

Los términos Inglés con Fines Específicos (IFE) o Inglés para Propósitos Específicos (IPE) hacen referencia a *English for Specific Purposes*, más conocido por su sigla en inglés ESP.

En líneas generales, el IFE es un enfoque (Hutchinson y Waters, 1987) basado en la enseñanza del inglés que destaca la especificidad del contexto educativo y la importancia de las necesidades y objetivos específicos de los estudiantes. Sin embargo, existen diversas definiciones sobre esta disciplina, la cual ha sido explicada por diferentes especialistas a lo largo de los años.

De acuerdo con Hutchinson y Waters (1987), el IFE es una perspectiva, más que un producto, para el aprendizaje de un idioma que se basa en las necesidades del grupo de estudiantes para aprender esa lengua.

Stevens (1988), por su parte, explica el IFE a través de características absolutas y variables. Dentro del primer grupo, el autor establece cuatro rasgos que lo caracterizan como:

- diseñado para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes;
- relacionado con el contenido (por medio de temas y tópicos) de disciplinas, ocupaciones y actividades específicas;

- centrado en el lenguaje apropiado para dichas actividades, en términos de sintaxis, lexis, discurso, semántica, etc., para la disciplina de la que se trate y para el análisis de ese discurso; y
- en contraste con el Inglés General (IG).
- en cuanto a las características variables, se plantea que el IFE:
- puede estar restringido a las habilidades de aprendizaje que serán aprendidas (por ejemplo, lectura, escritura, etc.); y
- puede no ser enseñado de acuerdo con una metodología preordenada (Gatehouse, 2001).

Por otro lado, Dudley-Evans y St. John (1998) proponen una definición que sigue el modelo de características absolutas y variables expuesto por Strevens, pero con algunas modificaciones. Estos autores reducen a tres las características absolutas y plantean que el IFE:

- se diseña para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes;
- hace uso de la metodología y actividades subyacentes de la disciplina a la que sirve; y
- se centra en el lenguaje (gramática, lexis y registro), habilidades, discurso y los géneros apropiados a estas actividades;
- además, amplían las características variables pues, para estos autores, el IFE:
- puede estar relacionado o diseñado para disciplinas específicas;
- permite utilizar, en situaciones específicas de enseñanza, una metodología diferente a la del IG;
- está generalmente diseñado para estudiantes adultos, en una institución de enseñanza superior o en una determinada situación laboral profesional, aunque también puede ser destinado a estudiantes de nivel secundario; y
- está diseñado para estudiantes de nivel medio o avanzado. La mayoría de los cursos de IFE suponen un conocimiento básico de los sistemas de la lengua; no obstante, puede utilizarse también con principiantes.

3. Reseña histórica

Si bien los orígenes del IFE datan del siglo XVI, con la llegada a Inglaterra de comerciantes hugonotes y otros refugiados protestantes –quienes desarrollaron un lenguaje comercial que les permitiera sobrevivir en el mundo de los negocios de la época–, no existe un acuerdo total en cuanto a su crecimiento histórico (Howatt, 1984).

No obstante, muchos de los estudios realizados en este aspecto concluyen que las décadas de 1950 y 1960 podrían considerarse como el inicio de este enfoque dentro de la enseñanza del inglés. En el año 1949, ya se registra un libro de texto para

médicos: *El inglés para médicos y estudiantes de medicina* elaborado por Mackin y Weibenger y publicado por Pearson English Language Teaching en 1965.

Asimismo, y para poder comprender mejor la naturaleza del IFE, podemos nombrar tres razones que han potenciado su surgimiento y rápido crecimiento. La primera de ellas fue de índole socioeconómica, con las demandas provocadas por los cambios a nivel mundial. La segunda causa es de orden lingüístico, lo que Hutchinson y Waters (1987) llaman “una revolución lingüística”; y la tercera y última fue la tendencia hacia la enseñanza centrada en el estudiante, basado en la psicología educativa de las décadas de 1950 y 1960.

A mediados del siglo pasado, en Gran Bretaña, se enfatizaba la idea de que, si los adultos que tenían un “propósito determinado” para aprender un idioma extranjero, tuvieran un curso especialmente diseñado para sus necesidades, el aprovechamiento iba a ser mucho más satisfactorio. No obstante, no fue sino hasta el año de 1969 cuando surgió el IPE como tal, con la publicación de un informe titulado *English for Special Purposes* publicado en *CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research) Reports and Papers*, N° 1, editado en Gran Bretaña.

Por otra parte, a finales de la Segunda Guerra Mundial, las tecnologías, junto con el comercio, dominaron el mundo, y los Estados Unidos se convirtieron en la potencia económica más importante del planeta. Por lo tanto, resultaba fundamental que los actores involucrados tuvieran un manejo de inglés para formar parte del comercio internacional y la tecnología, para comprender manuales técnicos y para satisfacer otras necesidades y demandas.

Asimismo, las tendencias educativas de la época, valorando la importancia de la comunicación real, hicieron posible el surgimiento del IFE, al centrarse en el rol protagónico del estudiante, convirtiéndolo en el foco de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y dando lugar a la implementación de recursos y cursos diseñados a partir de sus necesidades.

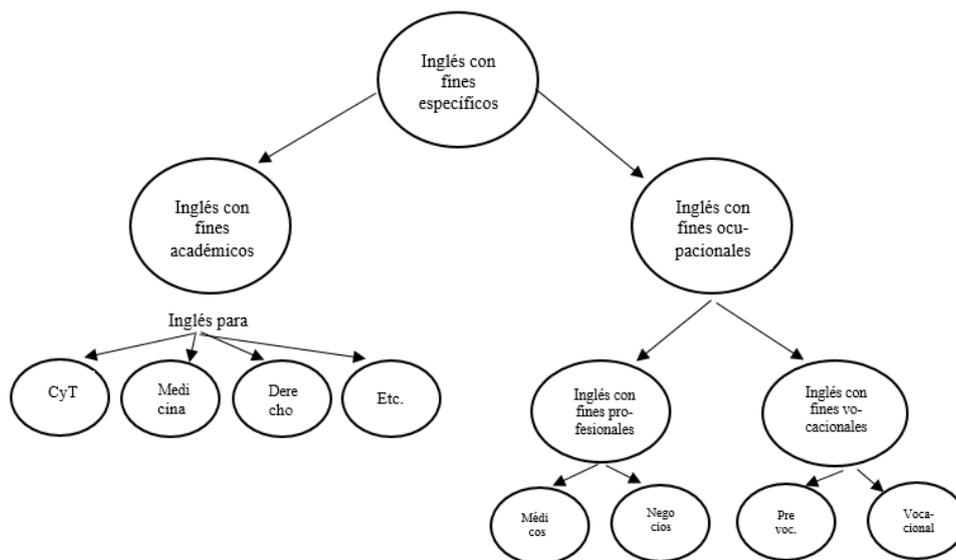
Por tales motivos, es posible afirmar que, desde 1960, la utilización de IFE ha crecido sostenidamente para convertirse en un área clave para la enseñanza de lenguas extranjeras. Es muestra de esto la gran cantidad de planes de estudios en la actualidad que ofrecen a sus estudiantes cursos de inglés directamente relacionados con su carrera o salida laboral. El aprendizaje se sitúa en un área de trabajo, los contenidos y materiales se ajustan a las necesidades de los estudiantes, promoviendo la construcción de saberes significativos para su perfil profesional, con un enfoque comunicativo que los ayudará a desempeñarse mejor en la práctica laboral y profesional.

Cabe destacar que, en las últimas décadas, se han desarrollado profusas investigaciones sobre la enseñanza de inglés para fines profesionales y académicos, no solo por el rol primordial que desempeña como *lingua franca*, sino también por el interés que existe por un enfoque lingüístico funcional, interdisciplinario y comunicativo, teniendo en cuenta que el inglés es la lengua que se emplea para transmitir los conocimientos científicos de la mayoría de los campos de especialidad.

4. Tipos de IFE

Como hemos mencionado anteriormente, el IFE es considerado un enfoque dentro de los numerosos campos que la enseñanza del inglés como lengua extranjera tiene y cuya meta es satisfacer las necesidades de los estudiantes en particular.

Son muchas las subespecializaciones posibles dentro del IFE, pero tradicionalmente existen dos tipos: el Inglés con Propósitos Ocupacionales (*English for Occupational Purposes*, EOP) y el Inglés con Propósitos Académicos (*English for Academic Purposes*, EAP). El primero está relacionado con la utilización de la lengua en el trabajo (en el momento de su estudio o en el futuro) y, el segundo, con el estudio de una disciplina en particular (Dudley-Evans y St. John, 1998).



Cuadro adaptado de Dudley-Evans y St. John (1998, p. 6)

5. Características de los cursos de IFE

Las características para la organización de un curso efectivo de IFE varían según las propuestas de los distintos autores. Por nuestra parte, tomaremos lo planteado por Carver (1983) y por Hutchinson y Waters (1987) para incluir en este capítulo.

Carver (1983) identificó tres características comunes a todos los cursos de IFE: el uso de material auténtico, orientado según el propósito y generalmente autónomo. Se entiende por material auténtico aquel que no es elaborado con fines educativos, sino que proviene de las áreas de estudio u ocupaciones de los estudiantes. Dentro de este material, se incluyen libros, artículos de divulgación, sitios web, folletos, gráficos, entre otros, que pueden ser utilizados de manera modificada o no según las circunstancias lo requieran.

Por otra parte, Hutchinson y Waters (1987) argumentan que un curso de IFE debe respetar tres factores importantes:

- la elección/selección de materiales: un buen material debería ayudar al docente a organizar el curso, permitir introducir nuevas técnicas de aprendizaje y

apoyar dicho proceso de aprendizaje. Además, el material debería basarse en varios tipos de textos y actividades y aportar una amplia gama de habilidades;

- los tipos de actividades utilizando textos: el texto como material de enseñanza puede ser usado para aprender y practicar distintas habilidades teniendo en cuenta que el contexto debe ser coherente con la temática de estudio; y
- la creación de un entorno de aprendizaje: un entorno positivo en el aula es el primer paso para alcanzar los objetivos propuestos. Asimismo, permite que la enseñanza y el aprendizaje sean más agradables y apoya a los estudiantes en su trabajo. Por otra parte, una atmósfera positiva de trabajo se relaciona íntimamente con la idea de motivación.

Este entorno positivo o Ambiente Enriquecido (AE) –en inglés, se conoce como Enriquecimiento Ambiental o *Environmental Enrichment*– se refiere al proceso en que el contexto ambiental influye en los procesos cognitivos o conductuales de nuestros estudiantes. Como docentes, debemos crear un ambiente tal que promueva la baja de los niveles de estrés propios de la rutina académica. El entorno físico y la atmósfera del aula son pilares fundamentales para hacer que los estudiantes se sientan cómodos y seguros para aprender.

6. El rol del docente de IFE

Muchos lingüistas admiten que el trabajo de un docente de IFE abarca mucho más que solo enseñar. Es por esto que, de acuerdo a Dudley Evans y St. John (1998), el término que mejor describe el rol docente es el de *practitioner*, ya que esta definición abarca los distintos roles que cumple un docente de IFE.

Estos autores presentan cinco roles distintos que todos los docentes desempeñamos –profesor, colaborador, diseñador del curso y del respectivo material, investigador y evaluador– a lo largo de las etapas fundamentales de análisis de las necesidades académicas, diseño del curso/materiales, procesos de enseñanza y de aprendizaje y evaluación.

Asimismo, Bocanegra Valle (2012) pone especial atención a dos nuevos roles que surgen de las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): el profesor de IFE como facilitador de aprendizaje para toda la vida y como mediador intercultural en combinación con su continua colaboración interdisciplinar con los expertos de las materias técnicas, entre las que se encuentran las de las escuelas agrotécnicas, por ejemplo.

En síntesis, en nuestro rol de docentes, no solo somos moderadores dentro del contexto educativo, sino que también somos generadores de instancias de aprendizaje. Será de gran ayuda considerar también otros factores, como la motivación de los estudiantes, el currículum, el contexto (realidad física y temporal, clima del aula) y a nosotros mismos, para contribuir a proporcionar y controlar el equilibrio armónico de estas variables durante la instancia educativa formal.



7. Diseño de materiales didácticos

Como se puede observar en las secuencias didácticas incluidas en el último capítulo de este libro, el uso del material didáctico promueve la estimulación de los sentidos, la imaginación, el interés particular de los estudiantes y sirve de andamiaje para llegar a la construcción de aprendizajes significativos (Ausubel, 2002) y relevantes (Pérez Gómez, 2004).

Se entiende por material didáctico al conjunto de medios materiales que intervienen para facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dentro de un contexto educativo global y sistemático, que estimulan a los estudiantes para acceder más fácilmente a la información, al desarrollo de habilidades, atendiendo también a la formación de actitudes y valores (Muñoz, 2019). Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, y deberían despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a sus características físicas y psíquicas, mientras funcionan como hoja de ruta para el docente.

Para que este material didáctico sea exitoso y resulte en buenos aprendizajes, debe estar diseñado de acuerdo con los objetivos del curso, sus contenidos sincronizados interdisciplinariamente con los temas y enfoque del espacio curricular, adaptándose a los conocimientos previos y estilos cognitivos de los estudiantes.

Como punto de partida, se tomarán en consideración las siguientes preguntas para su diseño y elaboración: ¿cuáles son las necesidades que el grupo de estudiantes de nuestras escuelas presentan en relación con el aprendizaje del idioma inglés con fines laborales o profesionales en el área técnica? y ¿qué contenidos temáticos y metodología serían adecuados para promover un aprendizaje significativo?

Al planificar nuestras clases y diseñar nuestro material didáctico, siempre es necesario tener en cuenta lo siguiente:

- afianzar los conocimientos y habilidades comunicativas del idioma inglés de los estudiantes;
- situar su aprendizaje dentro de su área de trabajo;
- ajustar contenidos y materiales para ayudar a construir un aprendizaje significativo, pertinente con su perfil laboral o profesional; e
- incorporar herramientas básicas que desarrollen habilidades comunicativas, posicionándolos mejor para responder a distintas situaciones en su ámbito de trabajo.

De este modo, se pretende acompañar el proceso de Enseñanza para la Comprensión como propuesta metodológica de enfoque constructivista que permita desarrollar sujetos capaces de pensar por sí mismos y de transferir o emplear sus conocimientos y saberes para resolver problemas de la vida cotidiana, profesional y laboral a través de un conocimiento para la comprensión, activo, que se recuerda siempre y que se puede transferir, ligado a la acción, a la capacidad de dominar los conocimientos y aplicarlos a otras situaciones o contextos diferentes.

Se apunta a que las exposiciones didácticas, que también pueden ser mediadas por tecnologías, se constituyan en formas de planificar y desarrollar acciones propias del proceso de enseñanza donde claramente se ve al sujeto que enseña (docente), que presenta un conocimiento ya elaborado, procesado, que los estudiantes deberían estar en condiciones de aprender. Siguiendo a Ausubel (2002), se intenta fomentar la construcción de saberes de forma organizada, desde los conceptos más amplios a los más específicos, basados en conocimientos previos de los estudiantes, estableciendo relaciones entre la teoría y la práctica, de modo tal que se ayude a ordenar y categorizar la información y los conceptos/habilidades importantes en un marco que propicie el aprendizaje significativo y relevante.

8. IFE y TIC

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han transformado la sociedad actual y nuestra forma de vivir. En la actualidad, estas herramientas tecnológicas se encuentran presentes en todos los ámbitos de nuestra vida y han producido cambios fundamentales en lo social, laboral y, por supuesto, en el ámbito educativo.

Es por este motivo que la educación en nuestras aulas de la escuela secundaria enfrenta numerosos desafíos actualmente. Entre ellos, sobresale la urgente necesidad de transformar la enseñanza convencional presencial, las estrategias y modalidades de su oferta curricular, así como las competencias y conocimientos para que se adecuen y den respuesta a las exigencias de una sociedad compleja, global y digitalizada, en un nuevo modelo de escenario para la enseñanza, que se caracteriza por la coexistencia de distintos entornos de aprendizaje que combinen la actividad docente en espacios presenciales con acciones en el ámbito virtual. Esta modalidad mixta de aprendizaje, más conocida como *Blended Learning*, *B-learning* o aprendizaje combinado (Sharma y Barrett, 2007; Heinze, Procter y Scott, 2007), permite a los estudiantes tener un rol más activo y aprender a aprender, siempre guiados por el docente.

Como se mencionó anteriormente, a través de una metodología colaborativa, los docentes cumplimos diversos roles al trabajar con IFE. Bajo esta metodología, se permite desarrollar procesos formativos en los que se combinan actividades o tiempos académicos implementados en entornos presenciales con otros tiempos y tareas puestos en práctica a través de entornos virtuales o digitales.

Muestra de ello son las distintas propuestas de trabajo presentadas por los asistentes al “Curso de actualización en estrategias didácticas de lectura, escritura y expresión oral para escuelas técnicas de la provincia de La Pampa” (en el marco del Programa Nexos), donde se incorporaron estas tecnologías en el dictado de las clases con el fin de lograr que los estudiantes construyan saberes relacionados con estrategias de comprensión y producción, tanto escrita como oral, a través del uso de las TIC¹.

1 Los detalles de este curso han sido presentados en la Introducción y las propuestas de trabajo desarrolladas en él se explican y comparten en la segunda parte de este volumen.

El uso de diversos recursos tecnológicos en las distintas secuencias didácticas presentadas también permitió reformular la obsolescencia de la pedagogía convencional, que generalmente es muy rígida y está centralizada en la enseñanza presencial primordialmente en todos los niveles educativos.



9. Reflexiones generales

El IFE, en síntesis, apunta a proporcionar las habilidades lingüísticas (en lengua extranjera) que nuestros estudiantes podrían necesitar eventualmente en el futuro. Por lo tanto, resulta fundamental analizar cuáles son las necesidades de la población meta, así como determinar cuáles son las habilidades lingüísticas necesarias y considerar las situaciones reales por enfrentar utilizando la lengua extranjera, a fin de establecer posibles estrategias didácticas que puedan emplearse dentro del aula. El aprendizaje se deberá situar, así, en contextos pertinentes a las necesidades presentes y futuras de los estudiantes. De esta manera, como docentes, debemos proponernos que nuestros estudiantes usen el idioma y logren transferir todo lo aprendido para garantizar aprendizajes perdurables.

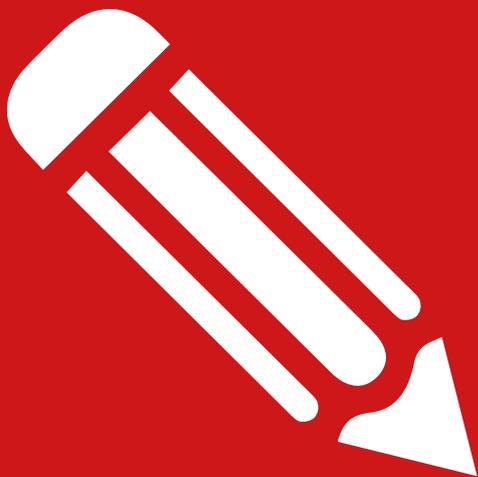
10. Referencias bibliográficas

- Ausubel, David (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Belcher, Diane (2006). English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40: 133-156.
- Belcher, Diane (2009). What ESP is and can be: An introduction. In Diane Belcher (Ed.). *English for specific purposes in theory and practice* (pp. 1-20). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bocanegra Valle, Ana (2012). *El profesor de inglés para fines específicos ante el espacio europeo de educación superior*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Aula 18: 29-41.
- Bojovic, Milevica (2006). *Teaching foreign languages for specific purposes: Teacher development*. 31st Annual Association of Teacher Education in Europe. Portoroz, Slovenia: 489-493. Disponible en: <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/487-493.pdf>
- Bracaj, Morena (2014). *Teaching English for specific purposes and teacher training*. *European Scientific Journal, ESJ*, 10(2). Disponible en: <https://ejournal.org/index.php/esj/article/view/2578>
- Cabero Almenara, Julio (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*: 2-12.
- Carver, David (1983). Some propositions about ESP. *The ESP Journal*, 2: 131-137.

- Dudley-Evans, Tony y St. John, Maggie Jo (1998) *Development of English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gatehouse, Kristen (2001). Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development. *The Internet TESL Journal*, 7(10). Disponible en: http://iteslj.org/Articles/Gatehouse_ESP.html
- Howatt, Anthony Philip Reid (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutchinson, Tom y Waters, Alan (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lamos Linares, María Malva (2019). Mitos y realidades del uso de las TIC en la enseñanza del inglés con fines específicos. *Revista de Lenguas Modernas*, N.º 30: 233-250. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rIm/article/view/38985>
- Minodora Otilia, Simion (2015). English for Specific Purposes: Past and Present. *Annals of the Constantin Brâncuși University of Târgu Jiu, Economy Series*, Issue 1, volume I/2015. Disponible en: http://www.utgjiu.ro/revista/ec/pdf/2015-1.Volumul%201/33_Simion.pdf
- Muñoz, Pablo Alberto Morales (2019). *Elaboración de material didáctico*. México: Red Tercer Milenio S.C.
- Pérez Gómez, Ángel (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Stevens, Peter (1998). ESP after twenty years: A re-appraisal In Tickoo, M (ED.). *ESP: State of the art*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre: 1-13.
- Vičič, Polona (2011). Preparing Materials for ESP teaching. *Inter Alia* 2: 107-120. Disponible en: <http://www.sdutsj.edus.si/InterAlia/2011/Vicic.pdf>
- Zahid Javid, Chodhary (2013). English for Specific Purposes: Its Definition, Characteristics, Scope and Purpose. *European Journal of Scientific Research*. Vol. 112 N° 1, October: 138-151. Disponible en: <http://www.europeanjournalofscientificresearch.com>

Parte 2

*Materiales diseñados por docentes
de Inglés y de Lengua y Literatura
de escuelas técnicas de la provincia
de La Pampa y de la Universidad
Nacional de La Pampa*



capacitación como en instancias formativas en el ámbito de esa casa de estudios. Todos estos materiales didácticos, presentados con el diseño que sus autoras han elegido, constituyen el aporte más significativo de este libro para la comunidad educativa, ya que ponen en evidencia, en un producto concreto y novedoso, los nexos de los que hemos hablado antes: articulación escuela secundaria/universidad; articulación inglés/otros espacios curriculares de la formación, tanto secundaria como universitaria, y articulación teoría/práctica.

No queremos cerrar esta breve presentación sin manifestar nuestro agradecimiento. En primer término, deseamos agradecer la buena predisposición y apoyo hacia esta iniciativa de los integrantes de la Subsecretaría de Educación Técnico Profesional del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa, en especial al director 2019, Prof. Gustavo Monasterolo, y a la Lic. Daiana Schapert, miembro del Equipo Técnico de ETP y DGEIP del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa. Asimismo, agradecemos la participación y compromiso demostrado por las 30 docentes que formaron parte del proyecto de capacitación realizado en Zona Centro: Santa Rosa (Escuela Agrotécnica de Santa Rosa, Escuela Agrotécnica Florencio E. Peirone de Victorica, Escuela Provincial Félix Romero de Victorica, EPET N° 8 de Telén y EPET N° 1 de Santa Rosa); Zona Norte: General Pico (EPET N° 2 de General Pico, EPET N° 3 de General Pico y EPET N° 7 de Intendente Alvear); y sede Zona Sur: General Acha (EPET N° 5 de Macachín, EPET N° 4 de General Acha, EPET N° 9 de Jacinto Araoz, Escuela Agrotécnica Agropecuaria de General Acha y Centro Educativo Polivalente de 25 de Mayo). Y, en especial, valoramos el rol de las docentes autoras de las distintas secuencias didácticas presentes en este libro de texto, quienes accedieron a poner la teoría brindada durante la capacitación en práctica en las aulas, constituyendo una auténtica praxis, y a socializarla generosamente con colegas a través de este medio.

Secuencia didáctica 1

Secuencia didáctica sobre *Moot Courts* o Debate jurídico



Sonia Suárez Cepeda

1. Fundamentación

La inclusión de inglés curricular con una perspectiva interdisciplinaria requiere del desarrollo de estrategias para la comunicación oral y escrita en contextos académicos y profesionales, y demanda no solo conocer los aspectos estrictamente lingüísticos y los contenidos, sino también el manejo de aquellas dimensiones pragmáticas que hacen a una *performance* o desempeño adecuado. Por otro lado, la motivación que puede generar el aprendizaje en un contexto académico dependerá en gran medida del conocimiento del tema, es decir, del campo común de conocimiento previo que será compartido por los hablantes. Atento a estas consideraciones, el diseño de material, la programación de las clases y los objetivos que se deben tener en cuenta para la implementación de un curso de inglés curricular debe centrarse en ofrecer estrategias orales y discursivas que permitan lograr un manejo adecuado del idioma en situaciones comunicativas concretas. Es fundamental generar un contexto comunicativo genuino para el intercambio de ideas, discusión y exposición de temas que tengan relación con el ámbito profesional de los alumnos.

Las competencias de debates o argumentación jurídica o *moot courts* tienen como propósito proveer a los alumnos con la oportunidad de desarrollar estrategias en el arte de debatir y existen en todas las universidades internacionales como parte de la formación disciplinar, especialmente en las carreras jurídicas. Son, generalmente, competencias en las cuales los alumnos adoptan diferentes roles en una audiencia *mock* (simulada), y se organizan en grupos de a pares para debatir simulando estar frente a una corte. La *moot court* o debate jurídico refleja todas las modalidades de una corte formal; por lo tanto, se deben utilizar términos específicos del lenguaje formal, así como etiquetas y modos de dirigirse entre ellos. Se les presenta un problema legal y deben asumir los roles de defensores o fiscales y lograr persuadir a la corte sobre el caso. Previo a la presentación del caso, deben buscar información relevante y preparar la argumentación cuidadosamente. Este estilo de debate requiere de ciertos mecanismos preestablecidos y que siguen un orden de presentación, a saber: 1) cada una de las partes pertenecen a un equipo, es decir, tienen un grupo de asesores que los ayudan a buscar, organizar y preparar la presentación en el debate ante la corte; 2) cada equipo recibe un problema que debe preparar con base en un escenario hipotético, y, previo al debate, deben trazar una línea de acción para su argumentación; 3) cada equipo defiende su rol o línea de trabajo asignada ante una *mock court*, la cual no necesariamente debe tomar una resolución. El objetivo del juego de roles argumentales en una *moot court* es desarrollar las capacidades discursivas de los alumnos para su futuro desempeño profesional.

2. Eje temático

La propuesta del Taller de Argumentación Jurídica y Debate en inglés, en la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad Nacional de La Pampa, se piensa como una instancia de implementación de estrategias discursivas y argumentales en inglés que permita a los alumnos apropiarse de una lengua extranjera en un contexto académico genuino y dentro de un área disciplinar conocida (la argumentación jurídica).

3. Objetivos

El objetivo del taller es la inclusión de la competencia Idioma Extranjero a nivel curricular en relación con materias afines con el uso de la argumentación y estrategias retóricas para lograr un perfil de egresado con experiencia y habilidades, para organizar la argumentación jurídica en lengua extranjera. Las competencias por desarrollar son habilidades discursivas y retóricas para argumentar y contraargumentar/refutar en cuestiones relacionadas con la práctica legislativa y judicial en una lengua extranjera (LE).

4. Contenidos y actividades

El programa modelo propone los resultados de aprendizaje desarrollados a continuación.

4.1 Identificar la organización argumental y construir una estrategia argumental para la oralidad en una LE

- a) Analizar un tema/problema/escenario hipotético
- b) Discutir estrategias para presentar el tema en una LE, teniendo en cuenta la siguiente secuencia de actividades:
 - Uso de esquemas
 - Jerarquización temática
 - Detección de argumentos principales
 - Redacción de una síntesis



4.1.1 Actividades.

1. Delinear el problema: se presenta un problema legal y se definen los roles a cumplir por cada uno de los grupos involucrados (abogado defensor, fiscal y asesores).
2. Investigar sobre el tema a tratar: se requerirá que tanto los fiscales como los abogados defensores se informen sobre los antecedentes de casos previos, así como la jurisprudencia. Con tal fin, podrán acceder a bibliografía en inglés de

casos similares, los cuales han sido previamente seleccionados para el debate por parte de la cátedra.

3. Delinear un argumento para cada participante: realizar una síntesis escrita o un esquema de los argumentos, no mayor de dos páginas. Un breve diseño del caso sobre el que se argumenta y los argumentos y documentos sobre los cuales se basa la presentación tanto de la defensa como de la fiscalía (por ejemplo, los hechos relevantes sobre los que se argumentaron las leyes o referencias jurídicas que se utilizarán para fundamentar o rebatir cada proposición, etc.).

4.2 Dramatizar situaciones de debates orales utilizando las expresiones retóricas y lingüísticas apropiadas

En su *Retórica*, Aristóteles señala la utilidad del método retórico enfatizando que su tarea no consiste en persuadir, sino en reconocer los medios de convicción más pertinentes para cada caso; y, por eso, la define como la facultad de teorizar lo que es adecuado en cada caso para convencer. En la retórica, el discurso consta de tres componentes:

1. El que habla (**orador**), quien debe contar con: un *status* que le reconozca la comunidad a quien dirige el discurso (en nuestro caso, la audiencia), con un conocimiento objetivo sobre la cosa sobre la que se argumenta (en nuestro caso, el caso presentado), y que la presentación sea de buena fe y con capacidad de adaptabilidad al auditorio.
2. Aquello de lo que se habla (el **referente**): el caso presentado en el *moot court*.
3. Aquel a quien se habla (el **auditorio**) y que tendrá las siguientes características: disposición para ser persuadido, predisposición a escuchar y reconocerse implicado con el orador.

Estos componentes discursivos están, a su vez, relacionados con las partes del discurso que se organiza con el fin de convencer, persuadir a la audiencia:

- a) El **exordio**: es el comienzo del discurso, es la preparación para lo que sigue después. La función esencial del exordio es mostrar la finalidad por cuya causa se dice el discurso. Según Aristóteles, persigue el fin de dar al juez una muestra del tema que el orador se dispone a abordar, la finalidad del discurso, preparando al juez sobre lo que no conoce.
- b) La **narración**: es una información que se proporciona a los jueces y al público acerca del problema que se ventila y sirve de base para la parte decisiva del discurso, que es la argumentación. La narración debe ser sucinta, clara, verosímil y estimulante.
- c) La **demostración**: la demostración contiene el establecimiento de pruebas, suministra razones que procuran convencer y es la parte central del discurso.
- d) El **epílogo o peroración**: es la clausura recapitulativa del discurso, repitiendo las ideas esenciales, resumiéndolas o enfatizándolas. Tiene fuerza persuasiva porque es una recapitulación de los principales y más importantes argumentos.



4.2.1 Actividades.

Se proponen una serie de estrategias que apuntan a organizar el discurso oral combinando diferentes formas retóricas y lingüísticas, a saber:

- a) Presentación de los argumentos jerárquicamente, siguiendo la lógica de la retórica aristotélica.
- b) Uso de formas lingüísticas apropiadas del código lingüístico jurídico (por ejemplo, uso de convenciones lingüísticas, vocabulario y verbos específicos, etc.).

A modo de ejemplo, para entrenar a los alumnos participantes en el *moot court* en el uso de formas de la oralidad específicas de un juicio, se sugieren algunas líneas de trabajo:

● Formas lingüísticas

- Uso de formas de presentación en una audiencia: pedir permiso, presentarse/presentar a asesores.
 - Presentación del caso: la importancia del uso de un lenguaje conciso y claro en la presentación del caso (por ejemplo, la presentación del caso en una oración).
 - Lo que se espera/solicita: luego de presentado el caso, se procede a solicitar qué solución/dictamen se espera. Es importante el uso de formas modales del inglés que denotan que sus proposiciones son para ser sometidas a consideración (por ejemplo, *We think that... vs. We submit that...*).
 - Explicitar el marco/propósito del argumento que se presenta: en la presentación de los pasos a seguir durante la argumentación, es importante el uso de formas futuras y verbos específicos: *submit, present, conform, propose, etc.*
 - Construcción del argumento: organizar la argumentación en pasos. Indicar los cambios de subargumentos (*signposting*) (por ejemplo, con expresiones tales como *And now, I will move to my second submission*).
 - Cierre de la argumentación: uso de oraciones cortas, precisas y claras (por ejemplo, *closing remarks*).
 - Contraargumentación o rebatir: en esta última instancia, la selección de los tiempos de debate es importante. De la misma forma, se debe recurrir a un lenguaje persuasivo y a hechos concretos. Las fórmulas apropiadas deben evidenciar respeto hacia el interlocutor al momento de rebatir (por ejemplo, *My learned friend omitted/ misinterpreted/stated...*).
- **Estrategias retóricas.** Estilo de la exposición: los estilos varían de acuerdo con el presentador. Pero existen reglas que mejoran las estrategias expositivas/argumentativas del orador:
- Evitar la repetición o la sobreabundancia discursiva ya que esto aumenta la posibilidad de cometer errores y contradicciones y puede provocar, en ocasiones, el hastío en el auditorio.

- Estar dispuesto a conceder ante los argumentos (válidos) del adversario.
- Entender y hacerse entender en el planteo que se hace.
- Saber que lo que cuenta en toda argumentación es lo que se dice y las razones que apoyan este argumento.
- **Estrategias en el lenguaje corporal**
 - Mantener el contacto visual.
 - Hablar lentamente, que permita al interlocutor tomar nota.
 - Realizar pausas, tomar agua y cambiar la mirada.
 - Modular la voz y cambiar los tonos y velocidad del habla para evitar un tono monótono.
 - Evitar movimientos innecesarios; utilizar el espacio físico de manera inteligente.

4.3 Examinar críticamente las herramientas lingüísticas y retóricas que favorecen la argumentación oral en LE

- a) Contrastar y discriminar aquellas estrategias orales más efectivas, claras y acorde con la argumentación jurídica.
- b) Seleccionar y poner en práctica las estrategias para una argumentación válida.



4.3.1 Actividades.

Una oralidad acorde con el contexto descrito debe incluir determinadas formas lingüísticas que, conforme a las formas retóricas adecuadas, son de utilidad para lograr los objetivos propuestos en este taller de argumentación, a saber:

- Uso de formas de presentación ante una audiencia: pedir permiso ante la *mock court*, presentarse/presentar.
- Presentación del caso: la importancia de apertura: la presentación del caso en una oración, la brevedad discursiva y la elección de las palabras precisas. Cómo dirigirse a los colegas vs. autoridades.
- Lo que se espera/solicita: uso del lenguaje específico (por ejemplo, *we think* vs. *we submit that...*).
- Explicitación del marco/propósito del argumento que se presenta: delinear los pasos argumentales que se harán en la presentación. Características lingüísticas: uso de formas futuras y verbos específicos: *submit*, *assume* y *present*. Evitar el uso de verbos subjetivos, seleccionar aquellos que indiquen evidencia.
- Construcción del argumento: organizar la argumentación en pasos. Indicar los cambios de subargumentos (*signposting*) (por ejemplo, *And now, I will move to my second submission*).

- Cierre de la argumentación: uso de oraciones cortas, precisas y claras (por ejemplo, *closing remarks*).
- Contraargumentación o rebatir: selección de tiempos verbales adecuados. Uso de lenguaje persuasivo y referencia a hechos concretos. Uso de fórmulas jurídicas (por ejemplo, *My learned friend omitted/misinterpreted/stated*).

Además de los contenidos curriculares mencionados anteriormente, el Taller de Argumentación Jurídica y Debate en inglés debe incluir actividades que desarrollen en los estudiantes conciencia sobre el lenguaje corporal y su correspondencia con el discurso oral. La importancia del contacto visual al momento de las emisiones lingüísticas, el *pacing* o habla pausada para que la audiencia pueda tomar nota de los argumentos esgrimidos, los diferentes estilos de exposición, que variarán de acuerdo con las características del expositor. Igualmente relevante son las estrategias corporales durante la argumentación (por ejemplo, las pausas, la interrupción para tomar agua o cambiar la mirada hacia diferentes interlocutores), que le permiten al orador mantener a la audiencia compenetrada con su línea de argumentación. Todas estas habilidades se pueden lograr en clases donde los alumnos adquieran, de manera gradual, los conocimientos lingüísticos y retóricos articulados por la adquisición de hábitos corporales que acompañan sus emisiones.



5. Conclusiones

Toda carrera universitaria implica no solo la formación de profesionales idóneos en su disciplina y práctica profesional, sino también el desarrollo de estrategias y habilidades que le permitan trascender el ámbito local y adquirir una perspectiva internacional de su campo de conocimiento. Si bien los temas locales y nacionales deberían ser el trasfondo sobre el cual se construye una nueva perspectiva internacional en el diseño de planes de estudio, son indispensables las políticas de inclusión de la competencia idioma extranjero a nivel curricular en materias afines que facilite el acceso a otros contextos, perspectivas y modalidades internacionales sobre el área disciplinar específica. Una enseñanza que incluya contenidos globales y los articule con lo local y nacional, y que utilice el idioma extranjero como herramienta de acceso a esos contenidos, requiere una planificación interdisciplinar y nuevas metodologías de trabajo centradas en la enseñanza del idioma en contexto disciplinar, un desafío que vale la pena enfrentar para iniciar un proceso de cambio curricular en los modelos de enseñanza universitarios. Desde esta perspectiva, podemos agregar que uno de los pilares fundamentales en este proceso de internacionalización del currículo es el capital lingüístico de cada universidad, conformado por sus recursos humanos disponibles. Estas matrices lingüísticas deben identificarse y relacionarse con las necesidades de cada universidad, facultad y área académica, acciones todas que son cruciales al momento de diseñar una política de gobernanza lingüística que logren articular las actividades académicas con el uso de idiomas extranjeros en la formación de los ciudadanos y profesionales que transitan por las instituciones universitarias de nuestro país.

Secuencia didáctica 2

Secuencia didáctica como modelo para Escuelas Agrotécnicas Tecnatura en Producción Agropecuaria

2

Estela Nélide Braun

1. Fundamentación

Esta secuencia didáctica fue un modelo mostrado en el primer encuentro de la capacitación denominada “Curso de actualización en estrategias didácticas de lectura, escritura y expresión oral en español e inglés para Escuelas Técnicas de la provincia de La Pampa”; Res. 394-CD-2019, en el marco del Programa Nexos “De la escuela a la Universidad. Fortaleciendo el pasaje”. La idea guía del curso fue la aplicación de nuevas metodologías (AICLE, translenguaje, IPE) en el aula a través del diseño de materiales que promuevan la lectura comprensiva, producción escrita y producción oral para propósitos académicos en español y en inglés, a través del trabajo conjunto con docentes de Lengua y Literatura (español) y Lengua Extranjera (inglés) en escuelas técnicas y agrotécnicas. La idea subyacente era superar, en el ciclo orientado, la enseñanza aislada de los diferentes espacios curriculares para favorecer un enfoque interdisciplinario donde se pudiera pensar la articulación de la enseñanza de lenguas de escolarización y extranjera, pero también la incorporación de temáticas afines a los espacios curriculares de las diferentes tecnicaturas, a modo de ofrecer actividades motivadoras para los/as alumnos/as y, así, poder desarrollar competencias en las diferentes macrohabilidades (lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral) y los diferentes modos de comunicación: interpersonal, interpretativo y presentacional. El desarrollo de estas competencias en los últimos años de las escuelas secundarias favorece las habilidades necesarias para abordar los requerimientos académicos del ingreso a la universidad o la preparación para el mundo laboral, de acuerdo con los perfiles de egreso dispuestos en los contenidos curriculares de cada tecnicatura.

De acuerdo con Carlino (2005), una de las dificultades de los/as estudiantes que ingresan a la universidad es la falta de alfabetización académica, es decir, los modos de leer y escribir son diferentes en el secundario y en el nivel superior. La diversidad de textos, propósitos y destinatarios constituyen un desafío para los/as estudiantes, dado que la cultura académica es compleja y suele considerarse implícita dentro de los conocimientos previos de los/as alumnos/as. Las altas tasas de deserción en el primer año de la universidad demuestran lo contrario. El propósito de esta línea de acción del Programa Nexos fue vincular los procesos de lectura y escritura con el fin de favorecer la expresión escrita de textos académicos, tales como informes, resúmenes, reseñas, etc., y el desarrollo de la oralidad a través de

presentaciones orales mediadas por el uso de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), desarrollo de la argumentación a través de debates, entre otros.

2. Eje temático

El eje temático abordado refiere, por una parte, a la importancia de la rotación de cultivos y, luego, se abordaron los riesgos del monocultivo de soja para la integridad del suelo.

3. Propósitos

- Vincular los saberes de lengua extranjera inglés a contenidos de la Orientación Técnico Profesional de la Tecnicatura en Producción Agropecuaria, tales como Elementos de Clima y Suelos, Producción Vegetal Intensiva I y II y Producción de cereales y oleaginosas.
- Desarrollar en los estudiantes pensamiento crítico con respecto a temáticas que atraviesan la realidad de los productores agropecuarios en nuestro país, a través de la lectura y debates en lengua extranjera inglés, con apoyatura de la lengua de escolarización.
- Adecuar los contenidos de inglés como lengua extranjera al perfil de egreso que supone el desarrollo articulado de la capacidad profesional específica para entender y aplicar procesos de producción vegetal con los criterios de rentabilidad y sustentabilidad.

4. Objetivos

Al finalizar el trabajo realizado durante el desarrollo de esta secuencia didáctica, los/as alumnos/as serán capaces de:

- Leer y comprender textos expositivos en inglés.
- Aplicar conceptos de gramática y lexis aprendidos en la comprensión y producción de textos, en especial resúmenes e informes.
- Interpretar cuadros comparativos y escribir informes acerca de estos.
- Escuchar videos y a especialistas invitados en inglés o español.
- Investigar acerca de la temática y presentar sus puntos de vista oralmente con el repertorio adecuado en inglés o uso de translenguaje.

5. Selección de saberes

- **Eje en relación con la comprensión auditiva.** Visualización y escucha de videos acerca de la temática que proveen información y pistas, como lenguaje no

verbal (gestos y expresiones faciales), pistas lingüísticas, como marcadores discursivos, y elementos paralingüísticos, tales como acento, ritmo y entonación.

- **Eje en relación con la lectura.** Lectura comprensiva de materiales auténticos para identificar ideas principales, cognados, pistas temáticas y soporte de elementos gramaticales para favorecer la comprensión.
- **Eje en relación con la escritura.** Escritura guiada de textos académicos como resumen e informe basado en el análisis de cuadros estadísticos sobre temáticas del interés de los/as alumnos/as, basados en la temática abordada en esta secuencia didáctica.
- **Eje en relación con la producción oral.** Debates guiados en torno a la temática elegida. Juego de roles para intercambiar diferentes argumentos en cuanto a las temáticas seleccionadas.
- **Eje en relación con la lengua que se aprende.** Comparación de textos escritos (resumen e informe) para propósitos académicos en ambas lenguas: español e inglés. Reglas de toma de turnos: diferencias culturales. Selección de los modos adecuados para llevar adelante debates de intercambio de ideas de manera respetuosa.

6. Estrategias didácticas

- Explicación
- Diálogo
- Andamiaje
- Resolución de problemas

7. Recursos

- Materiales auténticos de fuentes/recursos didácticos digitales.
- Uso de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para la producción de informes y presentaciones orales.
- Proyector, netbooks.



8. Actividades

Clase 1

- Actividad 1: ejercitar la comprensión auditiva y toma de notas a través de videos acerca de la temática.

Task 1: Watch the videos and take down notes of the most important concepts in Spanish-English.

- A. <https://www.youtube.com/watch?v=XoE9Px3AYk8>. Video producido por INTA: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.
- B. https://www.youtube.com/watch?v=XeNA6XdMoF8&list=RDCMUC9r-61qohBg1qgGty4_WzoiA&index=2. Crop rotation made simple: rotate your vegetable beds for healthier produce.

Vocabulary: Match the main concepts to their definitions.

1. CROP

2. ROTATION

3. PESTS

4. NUTRIENT

5. ROOT

6. NITROGEN

7. WEED

- a) *Any wild plant that grows in an unwanted place, especially in a garden or field where it prevents the cultivated plants from growing freely.*
- b) *The part of a plant that grows down into the earth and holds the plant firm in the ground.*
- c) *An insect or small animal that is harmful or damages crops.*
- d) *The total amount collected of a plant such as grain, fruit or vegetable grown in large amounts.*
- e) *The act by farmers of regularly changing which crops they grow in a field.*
- f) *Any substance that plants and animals need in order to live and grow.*
- g) *A chemical element that is a gas, forms most of the earth's atmosphere and is part of all living things.*

Clase 2

Actividades de lectura comprensiva de materiales auténticos

Source: April 24, 2013. REUTERS/Enrique Marcarian. <https://www.reuters.com/article/us-argentina-soils-analysis/analysis-lack-of-crop-rotation-slowly-turns-argentine-pampas-into-sand-idUSBRE99M0G120131023>

Analysis - Lack of crop rotation slowly turns Argentine Pampas into "sand"

Task 1: Translate the title. Pay attention to the nucleus of noun phrases.

BUENOS AIRES (Reuters) - Argentina's key resource, its agricultural soils, are being depleted by lack of crop rotation as soy farming encroaches on areas once used for corn, wheat and cattle grazing, according to local experts and a government source.

Task 2: Answer about each of the paragraphs:

- a) What is happening to soils in Argentina?
- b) What is the meaning/ grammar form of the underlined verb phrase?
- c) What is the meaning of encroach according to the context:
 1. Tomar control o posesión de algo de manera gradual.
 2. Invadir.
 3. Reducir.

Soybean plants are harvested at a field in the city of Chacabuco. The loss of fertility is a slow-burning threat to crop yields at a time when importers are counting on the world's No. 3 corn and soybean supplier to increase output to help meet the boom in demand expected over the decades ahead.

The geopolitical stakes are high after the Arab Spring and other uprisings were sparked in part by high food prices brought on by crop crises over recent years. China uses Argentine soybeans in animal feed, as the Asian giant's increasingly powerful middle class comes to demand a higher protein diet of beef and pork.

- d) Why does China foster soybean production in Argentina?

On the Pampas farm belt, the trend toward soy at the expense of corn could rob Argentina of its natural advantage as an agricultural powerhouse in the decades ahead.

- e) What will happen if Argentina continues the trend toward soy crops at the expense of corn?
- f) That's bad for soils in need of regular corn planting. The stalks left by corn provide **mulch** that allows rain to enter the ground. When water can't sink in, the runoff carries away soil nutrients and makes fields **more vulnerable (1)** to summer dry spells.
- g) What is the importance of corn stalks for the soil?

"Because corn and wheat cultivation **is punished (2)** by the government, farmers **are forced (3)** to cut their risks, focus on short-term profits and plant soy", said Manuel Alvarado Ledesma, an agricultural consultant in Buenos Aires.

Task 3: What is the grammatical function of the underlined phrases above?

- 1.
- 2.
- 3.

Task 4: Translate this sentence. What is the use/meaning of IF?

“If no incentive is **provided** to rotate crops, Argentina **will deplete** its soils, with the weakest areas turning into a sort of sand in a few years,” he said.

Task 5: Put the underlined grammar forms under the right category in the chart below.

Argentina’s soy planting area **has zoomed** to a projected 20.65 million hectares for the current 2013/14 season from 14.5 million a decade earlier, according to the agriculture ministry.

Corn seedings **are** meanwhile **projected** at 5.7 million hectares this season, down from 6.1 million in the 2012/13 cycle but well above the 2.99 million hectares **seeded** ten years ago.

Farmers **know** that six million hectares of corn is not enough to balance 20 million hectares of soybeans.

“We want to provide as much grain as possible for our domestic market and for the world, and we want to do it in a sustainable way. But unfortunately our government policies **do not allow** us,” said farmer David Hughes, who **manages** thousands of hectares in the key agricultural province of Buenos Aires.

Complaints about government intervention are heard from other business sectors as well. Fernandez **has nationalized** the country’s main oil company, **cut** access to U.S. dollars in a bid to halt capital flight and **increased** state spending ahead of the October 27 mid-term congressional vote.

Annual inflation **is clocked** by private economists at about 25 percent, one **of the world’s highest** rates.

Present Simple	
Past simple	
Present Perfect	
Passive Voice	
Adjectives in the superlative form	

Clase 3

Nota para docentes: se focalizará en la comprensión lectora de textos en inglés y la producción escrita de un resumen acerca del texto en español. Se aconseja el trabajo interdisciplinario entre las docentes de inglés y español. Las notas acerca de cómo escribir un resumen deberían ser trabajadas en clase con explicaciones y guía de la docente.

Task: Summarize the information in *Soil gets burned* using Spanish (75-100 words)

First, the teacher will explain to the students how to write a good summary following the chart below.

TIPS: How to write a good summary. With thanks to: Swales, John M. and Christine B. Feat. *Academic Writing for Graduate Students, Essential Tasks and Skills*. Ann Arbor: U Michigan P, 1994. 105-130.

Preparing to write:

To write a good summary it is important to thoroughly understand the material you are working with. Follow these STEPS to write your summary:

1. Skim the text, noting in your mind the subheadings. If there are no subheadings, try to divide the text into sections. Consider why you have been assigned the text. Try to determine what type of text you are dealing with. This can help you identify important information.
2. Read the text, highlighting important information and taking notes.
3. In your own words, write down the main points of each section.
4. Write down the key support points for the main topic, but do not include minor details.
5. Go through the process again, making changes as appropriate.

TEXT:

SOIL GETS “BURNED”

Soy takes more out of the soil than farmers can afford to put back by way of fertilizers. Only 37 percent is restored, meaning that 63 percent of each season’s loss remains lost, according to government data.

“The process of land degradation is a fact,” said a government source.

“It is happening slowly in areas of the country with the best soils and faster in areas with lower soil quality. But it is happening,” the source said. “Over the long term, the country is losing yield potential. That’s the biggest danger.”

Corn seeds and fertilizers are about twice as expensive in Argentina as those used in soy farming, another factor pushing growers to plant soy on top of soy.

“The soil is getting burned by the lack of organic material left behind by each corn crop,” the government source said.

The area dedicated to Argentine wheat, which is also subject to export curbs, has meanwhile shrunk to 3.4 million hectares from 6 million ten years ago.

The U.S. Department of Agriculture sees Argentina’s 2013/14 soy output at 53.5 million tons, corn at a downwardly-revised 26 million tons and wheat at 12 million tons.

Source. Reuters, World Ness, 6 years ago. October 23rd, 2013. Editing by Andrew Hay

Clase 4

Nota para docentes: los/as estudiantes leerán artículos en inglés y español acerca de esta temática. Podrán invitar a especialistas tales como ingenieros agrónomos o funcionarios/as del área de Agricultura. Luego, se dará el debate guiado en inglés con apoyatura de *translanguaging* de ser necesario.

Task: debate and research. What are the differences between 2013 and 2019? What is happening to soybean crops in Argentina at the moment? Do some research and discuss main findings? Invite a Specialist to give a talk about this topic.

Possible articles:

- **Text 1:** <https://www.batimes.com.ar/news/economy/corn-to-surpass-soy-bean-production-this-year-says-argentina.phtml>

- **Text 2:**

ECONOMY | 06-07-2019

Corn to surpass soybean production this year, says Argentina

For the first time in two decades, maize production in Argentina will surpass soybean production this year, the government has predicted.

Link: <https://www.spglobal.com/platts/en/market-insights/latest-news/agriculture/041619-argentina-2019-20-soybean-production-to-fall-36-to-53-million-mt-usda>

- **Text 3:** https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/inase_if_soja19_2020.pdf
- **Text 4:** <https://grain.org/es/article/entries/292-the-impact-of-soybean-expansion-in-argentina>

Questions that may guide the debate:

- What is Argentina’s role worldwide as a soybean exporter country?

- What accounts for the quality of this cereal in our country if compared with the USA?
- What are the advantages of transgenic soy?
- What kinds of control are carried out by national institutions such as INASE? (Instituto Nacional de Semillas)
- What were the factors that led to the fall in soybean production 2019-2020?
- What are the problems related to intensive soybean farming?
- What are the effects of the use of herbicides such as glyphosate on the environment?
- What can be done to improve the impact of soya expansion in Argentina? (Nota para el/la docente: se podría hacer un juego de roles con estudiantes asumiendo rol de productores/exportadores/ambientalistas para demostrar diferentes puntos de vista).

Clase 5

Nota para docentes: aquí, se focalizará en la escritura de un informe basado en el análisis de cuadros estadísticos. Se podría trabajar de manera interdisciplinaria con espacios curriculares tales como Matemática, Economía o Estudio de la Realidad Socio-Productiva de las Áreas Rurales. Se trabajará la escritura de informes siguiendo las pautas que se indican y algún modelo a modo de ejemplo.

AGRICULTURE

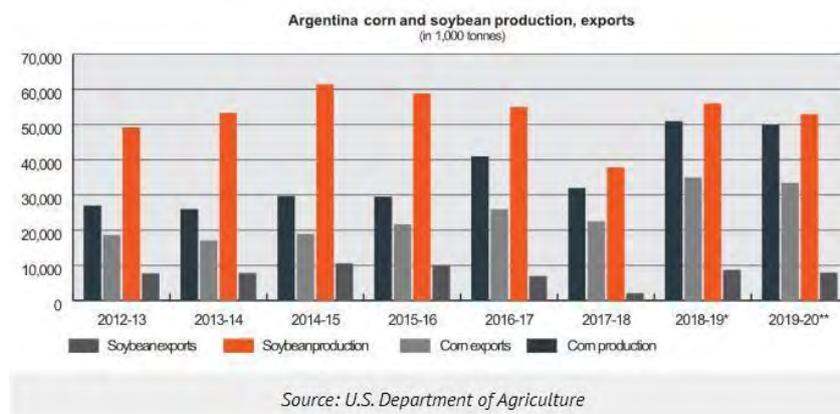
<https://grain.org/es/article/entries/292-the-impact-of-soybean-expansion-in-argentina>

16 Apr 2019 | 20:54 UTC

New Delhi

Argentina 2019-20 soybean production to fall 3.6% to 53 million mt: USDA

Task: In groups, write a Report about the main changes in soybean crops in Argentina between 2013-2019. Provide an oral presentation using charts and figures. <https://www.world-grain.com/articles/12574-focus-on-argentina>



TIPS HOW TO WRITE A BAR CHART REPORT:

There are 5 steps to writing a good bar chart essay:

- 1) Analyse the question
- 2) Identify the main features
- 3) Write an introduction
- 4) Write an overview
- 5) Write the details paragraphs

Ideally, your essay should have 4 paragraphs:

Paragraph 1 – Introduction

Paragraph 2 – Overview

Paragraph 3 – 1st main feature

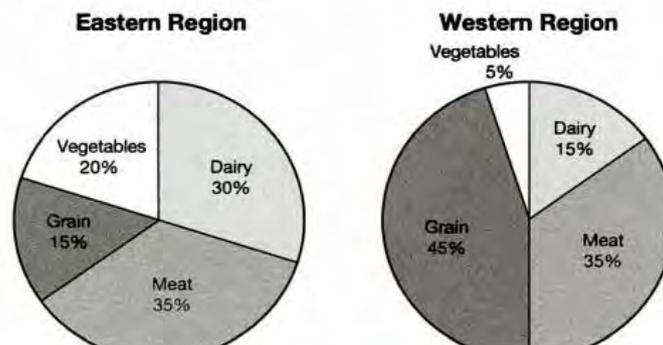
Paragraph 4 – 2nd main feature

Modelo.

Modelo de informe basado en cuadros estadísticos:

The charts below show agricultural production in two different regions of the country.
Summarize the information by selecting and reporting the main features, and make comparisons where relevant.

Write at least 150 words.



Fuente: <https://www.englishforums.com/English/ieltsWritingTaskChartAgricultural-Production/bmjzdv/post.htm>

The pie charts compare the production of various agricultural products between two areas of the country. Each region develops different major food.

In the East of the country, meat is the most popular product with thirty-five percent of production. The second highest percentage is dairy, with thirty percent of total agricultural production produced for consumption. A fifth of the total is vegetables, while fifteen percent of production is for grain harvesting.

In the Western region, on the other hand, considerably more grain is produced, with forty-five percent of total production, three times as many as in the East. Meat is one of the top two most popular products besides grain, with thirty-five percent of production, the same as in the Eastern area. There is a difference in the percentage of dairy products. Fifteen percent of the Western agricultural production is dairy, which is equal to half of the eastern dairy amount. A very small part of the total production is for vegetables, producing only five per cent.

In general, each area concentrates on different products. While the agricultural commodities are distributed in a relatively balanced way in the East, the Western region seems to prefer grain.



9. Evaluación

La evaluación será formativa y se utilizará evaluación alternativa a través de la presentación individual, para cada alumno/a, de un portafolios con todas las actividades realizadas durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

10. Referencias bibliográficas

Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Materiales Curriculares para el cuarto, quinto y sexto año del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria: Lengua Extranjera: Inglés. Versión Preliminar 2013. Ministerio de cultura y educación. La Pampa. Disponible en: <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/item/lengua-extranjera-ingles-2>.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Educación Primaria y Educación Secundaria – Lenguas Extranjeras (2004-2012). Ministerio de Educación de la Nación y Consejo Federal de Educación. Disponible en: https://repositorio.lapampa.edu.ar/repositorio/repositorio/materiales_curriculares/nap/NAP_Lenguas_extranjeras.pdf.

Material bibliográfico aportado por la Capacitación “Actualización en estrategias didácticas de lectura, escritura y expresión oral en español e inglés para Escuelas Técnicas de la provincia de La Pampa” Programa Nexos 2018: De la Escuela a la Universidad: fortaleciendo el pasaje”, aprobado por Resol-2018-117-APN-SECPU-MECCYT.

Secuencia didáctica 3

Secuencia didáctica para quinto año. Tecnicatura en Construcción. EPET N° 1 de Santa Rosa

3

María Luján Rivera

1. Fundamentación

El estudio de lengua extranjera inglés en las escuelas de tecnicatura es de suma importancia, dado que el perfil del egresado es el de un estudiante que, en la mayoría de los casos, continuará sus estudios superiores. Por este motivo, es importante que la manera de trabajar en clase tenga una consonancia y una articulación con la metodología de trabajo de los centros de estudios superiores. La siguiente secuencia didáctica está diseñada teniendo en cuenta la necesidad de proponer al estudiante materiales y propuestas que tengan una relación con la vida real y el ámbito de trabajo relativo a la tecnicatura que eligieron. Por tal motivo, usaré la metodología de Inglés con fines específicos (ESP, para su abreviación en inglés) porque es una metodología que permite enseñar la segunda lengua desde la perspectiva de la orientación que se está aprendiendo. Los textos y actividades aquí planteados están elaborados con material auténtico.

La presente secuencia didáctica tiene como finalidad abrir la perspectiva de los estudiantes a otras maneras de construcción, de cara al futuro. Las generaciones que actualmente están estudiando las carreras o tecnicaturas en construcción se ven enfrentadas al desafío de construir en consonancia con los ritmos de la naturaleza, respetando sus ciclos y siendo responsables del impacto que produce el uso de determinados materiales de construcción en el medio ambiente.

2. Eje temático

Viviendas de construcción ecológica.

3. Propósitos

- Acercar a los/as estudiantes maneras sustentables y sostenibles de construir edificios y soluciones habitacionales en el desarrollo de las clases de inglés como lengua extranjera.
- Despertar un espíritu crítico y ético a la hora de diseñar una casa sostenible.

4. Objetivos

Durante el desarrollo de la secuencia didáctica, los/as alumnos/as serán capaces de:

- Trabajar con conceptos clave tales como *sustentabilidad, sostenibilidad, recursos renovables y materiales reciclables* en inglés.
- Leer textos académicos en inglés.
- Desarrollar la comprensión auditiva a través de material audiovisual.
- Expresarse oralmente en inglés con la apoyatura de la lengua de escolarización (español, uso de translenguaje) y el uso de TIC en presentaciones orales.
- Desarrollar actitudes de pensamiento crítico respecto a la necesidad del cuidado del medio ambiente en el ámbito de la construcción.

5. Selección de saberes

En relación con la lectura:

- Hacer uso de estrategias para resolver dificultades de comprensión durante la lectura, tales como identificación de pistas temáticas, inferencias de significados a partir del contexto, consulta de diccionarios bilingües y releer pasajes que generen dudas.
- Buscar información a partir de materiales auténticos.

En relación con la producción oral:

- Formular preguntas para resolver dudas.
- Producir descripción de una casa realizada utilizando soporte visual.

En relación con la producción escrita:

- Planificar la escritura de un texto descriptivo que comunique cómo fue realizado el modelo de casa diseñada y los propósitos en la selección de los materiales.
- Tener en cuenta las reglas ortográficas, de puntuación y el uso de conectores seleccionados.
- Adecuar el registro de textos producidos para los destinatarios.
- Revisar el texto producido con el docente para su edición y posterior socialización.

En relación con la lengua que se aprende:

- Utilizar el presente simple para la descripción.
- **Sustainability** is quickly becoming a key factor in home design. From solar panels to reusable materials in construction, here are some steps you can take to build an eco-friendly and energy-efficient home in the future.

- **Activity 1:** Let's read this blog entry to know more: Expresar idea de futuro con *will* y *won't*.
- Utilizar modales como *may* o *might* para expresar posibilidad.

6. Estrategias didácticas

Explicación y andamiaje por parte de la docente para guiar el proceso de aprendizaje en los/as estudiantes.

7. Recursos

- Recursos diseñados por la docente.
- Proyector digital y recursos visuales y audiovisuales seleccionados por la docente.
- Netbooks.



8. Actividades

8.1. First moment

Students work on the concepts *sustainability*, *recycled materials*, *green house*, and *ecological building systems*.

They work the concepts either looking for their definition on the net or brainstorming previous knowledge worked in class.

They give suggestions of materials that can be recycled and systems that favor ecological ways of building.

Suggested bibliography:

<https://www.eoi.es/blogs/mtelcon/2013/04/16/%c2%bfque-es-el-desarrollo-sostenible/>

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2018/08/sabes-cuales-son-los-17-objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

8.2. Second moment

Students read a blog which explains an example of an eco building system. In this reading they have to select key terms and definitions, translate vocabulary as well as enlarge the list of materials they previously did. As the blog is not intended as part of a teaching material, they will need to look for a lot of vocabulary.

Going green to an ECO HOUSE design building system

Planning a new construction home gives you a bonus benefit: You can build in eco-friendly features to use now or in the future.

No matter how much you know about sustainable homes, with the right resources, anyone can work to build an eco-friendly home.

Here are some factors to consider as you start thinking about building an environmentally friendly, energy-efficient home.

Plan ahead

“Every one of our homes is net-zero ready”. A net-zero ready home means you’re setting your home up to be capable of producing as much energy as it consumes. Even if it is not possible now to do a net-zero home, you can plan for it when you’re ready to later.

Whether you intend to install solar panels while building your home or add them in the future, you can set up your home now to “go solar” when you’re ready.

In order to capture the sun throughout the year, it is advised at the start of their home design phase to orient their home to the north.

Plan ahead and get a solar conduit and meter on your house, and you can add solar panels anytime. “It’s going to become the new normal”.

They also recommend that your building plan includes installing a car charger in the garage for electric cars. You’ll avoid the problem of installation post-build.

Seal your home

“Builders are increasingly focusing on envelope air-tightness”.

On home exteriors, it is used Enviro-Dri, manufactured by Tremco. Instead of using a house wrap and putting siding over it (as is traditional practice), they recommend this particular spray-on applied fluid membrane.

“You roll it on, and it looks like black rubber paint that becomes part of the house,” they explain. “It seals every nook and cranny from the outside, making the house basically airtight.”

This weather-resistant barrier system is permeable, so moisture can go in and out of it — it’s breathable, it doesn’t trap moisture in. This allows the home to be both airtight and comfortable.

Another advantage for this eco-friendly home-building practice? It goes on in just one day, and then your home is completely waterproof.

Use locally sourced materials

Try to collect as many materials as you can near where you live. From steel to wood to rock, look in your surrounding cities for materials.

In addition to supporting your local community, using locally sourced materials avoids adding unnecessary pollutants to the air by eliminating excess transporting of materials.

Consider it farm-to-table construction. One tip: Inquire about old trees needing removal. You could collect some great raw materials at little or no cost.

Finding available resources around you often takes a few emails or calls.

Choose eco-friendly paint

Use a high-quality, environmentally friendly paint for both the exterior and interior of your home.

Look for paint with low or zero levels of volatile organic compounds (VOCs). When these chemicals evaporate during drying, they can actually contribute to air pollution, producing smog as they react to sunlight.

And when you breathe in these hazardous carbon-based substances, they can also be harmful to your health.

Incorporate technology

Technology that can help people manage their homes will soon be more important than it already is.

While home automation can help make homes “smarter”, it seems it can also help maximize your sustainable home efforts.

Incorporating automation into your sustainable home plan will allow your home to be 20 to 30 percent more efficient. It allows the ventilation, heating, and cooling systems to communicate with each other, learn from your behavior, and adjust to the space’s needs.

Get into action!

If you’re ready to get started, consider your rationale behind “going green”.

There tend to be two types of homeowners who are interested in green construction: “Those concerned with global climate change, and those who believe that green construction methods will improve their family’s health”. Whatever your reasons, start there – and start small.

Advice to beginners: “It’s all about how tight you build a home. You don’t want air leaking in and out. Build a shell, add high-performance triple-pane windows with thick walls of pack cellulose insulation, and then add a heat recovery ventilator (HRV), which constantly brings in cold, fresh air and gets rid of stale, warm air.

“It’s the system we’re building right now that we hope will translate to all builders out there”. Design your home with green benefits in mind, and get ready to reap the rewards.

8.3. Third moment

Students watch a video that enlarges the idea of ecological and sustainable ways of building. They listen and take notes of ideas described in the video. Then, students work with translation and definition of phrases mentioned in the video. There are several activities intended to work concepts to get the meaning and idea clear to them.

Activity 2: Let's watch this video and register some key concepts:

<https://www.youtube.com/watch?v=QwSv-DbR3Y8>

Tips for better understanding:

1. Watch the complete video.
2. Watch again, pausing when you need to take some notes.
3. Take notes of important information mentioned.
4. Listen at least 3 times. Visual help is important for understanding.



Activity 3: Some of the concepts mentioned in the text are here: explain in Spanish what they mean.

- Think green:
- Save energy and money:
- Sustainability:
- Net zero:
- Transition to zero waste energy:

Activity 4: These are Zero waste energy systems mentioned in the video: match them with their function.

A. Solar conduct to solar panels.	1. Paint with low or zero volatile chemicals.
B. Electrical car charger.	2. Controls heating, cooling, lighting and hot water from cell phones.
C. Locally source materials.	3. Wall insulation to prevent escape of heating.
D. Repurposed and salvaged material	4. Water collection to reuse.
E. Paint with low or zero VOC	5. System for future solar panels.
F. Control moisture and airflow	6. System for future electric car charge at home.
G. Triple glass window Insulation	7. Materials that don't require long distance transportation and are found in the place of construction or nearby.
H. Greenway water system	8. Materials recycled.
I. Automated home management system	9. Windows that prevent heat escape.

Activity 5: Explain in Spanish what are the systems used to save energy mentioned from A to G (use concepts of the video and the web page to help you).

8.4. Final moment

With all the information from the video and the blog, students will have to design an *ecological house*. They can work in groups and present a model with their explanation. They will have to use descriptions to explain their models.

Activity 6: Design a house following the steps:

- Eco friendly.
- Sustainable.
- For a family type of: father, mother, three children and pets.
- Include orchard, backyard and swimming pool.
- After designing, prepare a written description of your house and explain why you chose to do your house like it.



9. Evaluación

Students were assessed following formative evaluation which took into account the process to write an entry about an ecological house that the teacher helped to edit. As regards the oral presentation translating theory was taken into account

and students were allowed to present with their linguistic repertoire in English and they could answer questions from the audience using either English or Spanish.

10. Referencias bibliográficas

Materiales Curriculares para el cuarto, quinto y sexto año del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria: Lengua Extranjera: Inglés. Versión Preliminar 2013. Ministerio de cultura y educación. La Pampa. Disponible en: <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/item/lengua-extranjera-ingles-2>.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Educación Primaria y Educación Secundaria – Lenguas Extranjeras (2004-2012). Ministerio de Educación de la Nación y Consejo Federal de Educación. Disponible en: https://repositorio.lapampa.edu.ar/repositorio/repositorio/materiales_curriculares/nap/NAP_Lenguas_extranjeras.pdf.

Material bibliográfico aportado por la Capacitación “Actualización en estrategias didácticas de lectura, escritura y expresión oral en español e inglés para Escuelas Técnicas de la provincia de La Pampa” Programa Nexos 2018: De la Escuela a la Universidad: fortaleciendo el pasaje”, aprobado por Resol-2018-117-APN-SECPU-MECCYT.

Secuencia didáctica 4

Secuencia didáctica para sexto año. Tecnatura en Producción Agropecuaria. Escuela Agrotécnica de Santa Rosa

4

Liliana Inés Monserrat y Patricia Irene Punte

1. Fundamentación

La popularidad de la elaboración/consumo de cerveza artesanal en la población ha puesto de manifiesto ciertas problemáticas, como es el caso de la condición celíaca.

La enfermedad celíaca es una intolerancia permanente al gluten que provoca, en los afectados, lesiones en la mucosa del intestino delgado. Los cereales que contienen gluten son el trigo, la avena, la cebada y el centeno (TACC) y todos los alimentos derivados de estos, por ejemplo, galletitas, pan, pastas, bebidas fermentadas a partir de cereales, entre otros. Esta condición es frecuentemente multisintomática y, si bien no constituye una enfermedad, la salud del celíaco depende del cumplimiento estricto de la dieta. Esto muestra que no siempre somos conscientes de nuestra alimentación y los procesos que se llevan a cabo para la elaboración de un producto, lo que puede ocasionar serios problemas tanto para uno mismo como para terceros. En Argentina, sólo 1 de cada 10 celíacos sabe que lo es.

Esta secuencia surge a raíz del proyecto pedagógico “Cerveza sin gluten”, presentado desde los espacios de Producción de Cereales, Química e Industrialización de productos cárnicos para el grupo de estudiantes de sexto año de la Escuela Agrotécnica de Santa Rosa (Orientación en Técnico en Producción Agropecuaria). En este proyecto, se pretende lograr un producto de características similares a la cerveza de cebada a partir del uso de un cereal alternativo (el mijo) que no contenga gluten.

La escuela tiene el deber de formar, de manera sistemática, a todos los estudiantes en lo concerniente a una alimentación saludable, generando instancias desde diferentes espacios curriculares para concientizar sobre esta problemática.

2. Eje temático

En relación con la lectura y producción escrita en Lengua Extranjera (inglés) desde una propuesta articulada con los espacios Producción de Cereales e Industrialización (vinculados a la temática de Celiaquía, industrialización de cerveza sin TACC y otros productos-conservas).

3. Propósitos

- Estimular el aprendizaje y desarrollo de habilidades orales para la comunicación con otros.
- Orientar en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura para expresar información sobre la condición celíaca y los procesos de elaboración de productos sin TACC y otros.
- Promover la reflexión sobre la celiacía y normas de elaboración de productos aptos para su consumo.
- Guiar el aprendizaje y uso de estructuras gramaticales para describir procesos de producción.
- Alentar y acompañar el uso de recursos didácticos y tecnológicos para la producción de textos orales y escritos en inglés.

4. Objetivos

- Comprender y producir en inglés expresiones sobre procesos (en relación con la elaboración de productos).
- Interactuar y reflexionar sobre la condición celíaca y pautas de elaboración de productos.
- Reconocer e intercambiar expresiones en inglés en relación con la descripción de procesos por medio del uso de la voz pasiva.
- Abordar textos simples (orales y escritos) en inglés relacionados a los temas centrales de esta secuencia didáctica.

5. Selección de saberes

- La reflexión sobre prácticas saludables (la enfermedad celíaca) en relación con normas de elaboración de productos sin TACC (por ejemplo, la cerveza), para pensar de manera conjunta cómo modificar hábitos inadecuados, desde actividades de lectura y escritura en lengua extranjera (inglés).
- La visualización y la comprensión de material audiovisual seleccionado por las docentes.
- La lectura de textos simples (referidos a la celiacía y los procesos) en inglés.
- La aplicación y reflexión sobre prácticas del lenguaje contextualizadas: reconocer y expresar procesos de producción por medio del uso de la voz pasiva y la escritura gradual, de manera individual, a partir de modelos de textos presentados.

- La reflexión, con ayuda de las docentes, sobre algunos aspectos fundamentales del funcionamiento del inglés (tipo y orden de palabras, ortografía, fonología/ entonación y estructura de los textos).
- La producción de textos orales, con apoyatura en imágenes y lenguaje no verbal.
- La reflexión sobre lo referido a una alimentación saludable.

6. Estrategias didácticas

A partir de lo expuesto, desde el espacio de Lengua Extranjera, se trabajará con esta problemática, a través de una metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (CLIL o AICLE), Aprendizaje Basado en Tareas (TBL), y la descripción de procesos de elaboración tanto de esta bebida como de otros productos; todo articulado con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

7. Recursos

- Recursos diseñados por las docentes (material fotocopiado y fichas interactivas digitales).
- Proyector digital o TV y recursos visuales y audiovisuales seleccionados por las docentes.
- Netbooks.



8. Actividades

8.1. Clase 1

Las docentes inician la clase mostrando diversas imágenes (bajadas de la Web – buscador *Google images*– y organizadas en una presentación usando *Power Point*) que caracterizan a la celiacía.



Los estudiantes describen, de forma oral en español o en inglés, lo que ven en estas imágenes con el objetivo de rastrear ideas previas (charla informativa con un profesional de la salud –Dr. Minardi– con respecto a la temática a abordar y como disparador de debate). Los comentarios se escriben en el pizarrón, así como todo vocabulario nuevo que surge de las imágenes.

A medida que los estudiantes participan, surgen distintos aspectos sobre la celiacía (qué es, diagnóstico, síntomas comunes, posible tratamiento, entre otros). Una vez introducido el tema, y con todas las ideas que surgen, las docentes proyectarán un video (*What is Celiac Disease?* <https://www.youtube.com/watch?v=I2KKyUo8Ujs>) sobre la celiacía. Asimismo, se entregará una actividad de comprensión sobre distintos momentos en el relato. Los estudiantes visualizan el video (dos veces como mínimo) y eligen la opción correcta para completar cada oración que resume lo mencionado en el video.



<https://www.youtube.com/watch?v=I2KKyUo8Ujs>

Watch the video and choose the correct option.

1. Celiac condition affects...

A. 1/100 people

B. 1/1000 people

C. 1/10000 people

2. Gluten is...

A. a vitamin

B. a carbohydrate

C. a protein

3. People with celiac disease can have...

A. a little gluten

B. some gluten

C. no gluten

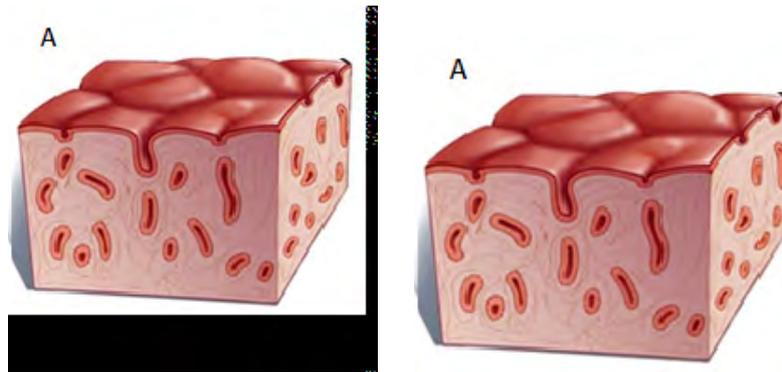
4. Some signs of celiac disease are...

A. diarrhea and toothache

B. stomachache and osteoporosis

C. sore throat and backache

5. A healthy small intestine is...



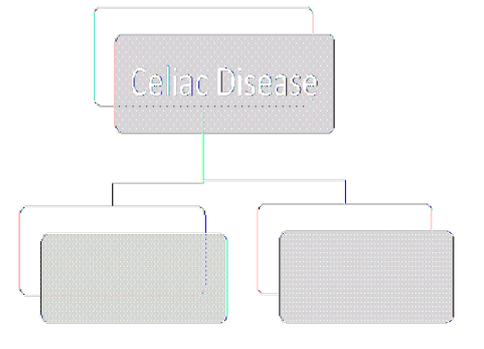
6. A gluten-free diet includes...

A. pasta

B. fruit and vegetables

C. pizza and cereals

A continuación, se corregirá la actividad con todo el grupo clase en forma escrita (en el pizarrón) y oral. Luego, las docentes entregarán a cada alumno un texto adaptado sobre la condición celíaca para desarrollar actividades de lectocomprensión. En primer lugar, se leerá todo el artículo para tener una idea general de este.



Posteriormente, se analizará el título para traducirlo y se realizarán las actividades sugeridas en pares. Estas serán corregidas en el pizarrón con todo el grupo clase a medida que se avance en la lectura. Finalmente, los estudiantes realizarán un mapa conceptual, a modo de resumen del texto trabajado, y compartirán lo elaborado con los demás grupos a fin de enriquecer la producción general.

Activity 1

Look at the title of the article and translate it.

Gluten Wars: Return of the Villi _____

Activity 2

Read the first part of the text and answer the following questions.

1. What is Celiac disease?
2. What does malabsorption affect?

Activity 3

Read the second part of the text and answer the following questions.

3. How can the symptoms of Celiac disease disappear?
4. Why are villi important to the body?

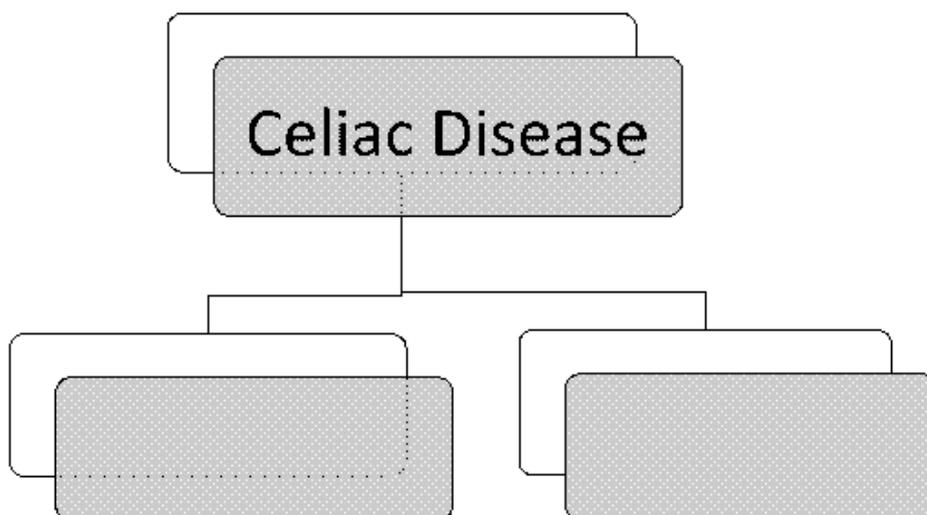
Activity 4

Read the last part of the text and answer the following question.

5. What issues can appear when the Celiac disease is untreated?

Activity 5

Complete the following Cmap with the main ideas from the text and enlarge it.



Una vez corregido todo, y como tarea para el hogar, los estudiantes buscarán información sobre cómo evitar la contaminación cruzada (*cross contamination or cross contact*) en los sitios web que se detallan a continuación y que fueron seleccionados por las docentes previamente:

<https://gluten.org/resources/cross-contamination/>

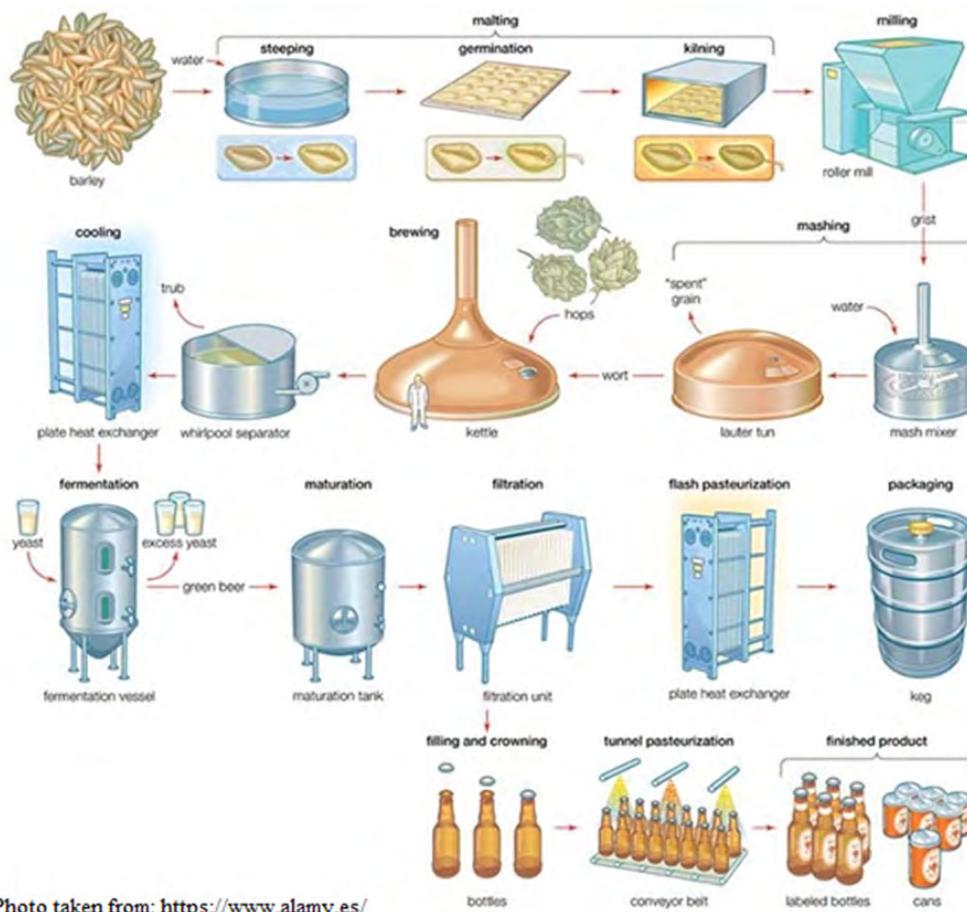
<https://www.beyondceliac.org/gluten-free-diet/cross-contact/>

<https://www.todaysdietitian.com/newarchives/100713p16.shtml>

8.2. Clase 2

Las docentes recuperarán lo discutido en la sesión anterior e indagarán sobre lo que encontraron sobre la contaminación cruzada (tarea asignada la clase anterior). Se revisará e introducirá vocabulario y las docentes estimularán a los alumnos a producir oralmente en inglés. Luego, se planteará el tema de la cerveza y cómo esta afecta a las personas con condición celíaca a modo de activar el conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema también trabajado en los espacios Producción de Cereales e Industrialización.

Con motivo de esta temática, las docentes entregarán una imagen que describe el proceso de la elaboración de la cerveza sin gluten, a modo de comenzar a introducir el nuevo vocabulario en inglés.



A continuación, y con toda la información compartida, las docentes les darán a los estudiantes un texto (adaptado para este fin) sobre la elaboración de cerveza sin gluten. Se realizará una lectura en voz alta de este y los estudiantes deberán reconocer los distintos pasos mencionados en el texto.

Gluten free beer is part of a gluten free diet, and even though making it may take a little more effort to produce, for the people with celiac disease who will be able to enjoy a beer, the payoff never stops.

The process of gluten free beer brewing includes six main stages, beginning with sprouting the grains and ending with bottling the beer.

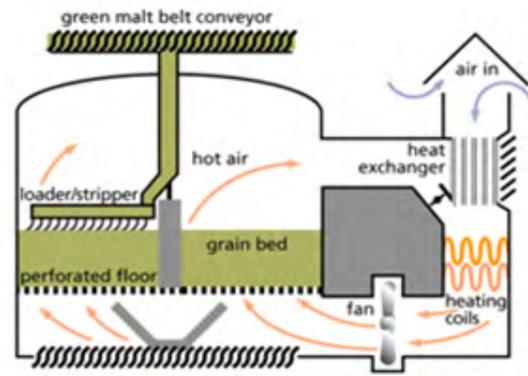
*First, the grains **are soaked** in a bucket of water, flushing every eight hours or so and aerating well. This step **is repeated** over a couple of days until the grains begin to sprout. After that, the grains **are dried** with a dehydrator. Once dry, the grains **can be kilned** gently in the oven on low heat. Then, they are ready to be mashed. Next, the lautering stage **is carried out**, that is to say, the mash **is separated** into the clear liquid wort and the residual grain. Following this, the brewing process becomes typical of a regular beer. Almost any hops can be chosen depending on the desired flavor profile.*

Finally, when making a gluten-free beer you need to avoid cross-contamination. If you consider basic brewing hygiene, double your efforts for this project as even the smallest amount of gluten can make some celiac sufferers ill.

Posteriormente, se realizará una actividad lúdica y de lectura comprensiva (en grupos de 3) para recuperar lo leído. Las docentes entregarán unas tarjetas con el nombre de cada etapa del proceso, una breve descripción de este.

Malting	to convert grain into malt by soaking it in water and allowing it to germinate
Drying and Kilning	to dry grain and burn them
Mashing	to mix crushed malt or meal of grain with hot water to form wort
Lautering	to separate or filter the clear liquid wort and the residual grain
Fermentation	to experience a chemical change because of the action of yeast
Bottling	to fill beer into bottles on a large scale

Las docentes actuarán como monitoras y guías de esta actividad. Una vez concluida la actividad, esta será corregida con todo el grupo clase y, después, se pegarán en el pizarrón imágenes de cada paso para unir con las descripciones anteriores.



Photos taken from:

<https://en.wikipedia.org/wiki> <http://beersmith.com/blog> <https://www.kinnek.com>

<https://www.sciencedirect.com/agricultural-and-biological-sciences>

<https://www.slideshare.net/AshutoshAwasarmol> <https://learn.kegerator.com/secondary-fermentation/>

Seguidamente, se pedirá a los estudiantes que marquen en el texto dónde se describe cada paso del proceso presentado.

A continuación, la atención se focalizará en la coherencia y cohesión que presenta el texto y en los ejemplos de voz pasiva en presente que figuran en negritas en el texto.

POWER POINT-THEORY



En este punto, los estudiantes trabajarán en pares y las docentes les entregarán un texto (todo desordenado) sobre el proceso de reciclaje de botellas de vidrio. Los estudiantes organizarán este texto teniendo en cuenta los aspectos de coherencia y cohesión vistos anteriormente.

Luego, se corregirá todo con una imagen que muestra cada paso y se retomará la estructura del texto siguiendo la teoría vista (1. Introduction, 2. Overview, 3. Body y 4. Final remarks). Posteriormente, se marcarán y analizarán los ejemplos de voz pasiva en presente simple que el texto utiliza.

Activity: You are going to read about the process of how waste glass bottles are recycled. Look at the pictures and put the different stages in order¹.

From the collection point the bottles are taken by truck to a factory where the second stage begins.

After that, the bottles are divided into green, brown, and clear types and each of these types is broken into small pieces of glass.

The process shows the stages in the recycling of glass bottles. The process includes three main stages, beginning with used bottles and ending with new bottles being sold in stores.

Next, the glass pieces are put into a furnace where they are heated at between 600 and 800C.

To begin with, empty bottles are brought to a collection point.

Finally, in the last stage the bottles are filled with whatever product is required and then they are transported to stores where they can be sold.

First, the bottles are washed with high-pressure water.

Following this, the liquid old glass is combined with some new glass that is also in liquid form. Both types of glass are poured into a mold in the shape of a bottle.

1 Actividad adaptada de: <https://ieltsunlocked.wordpress.com>

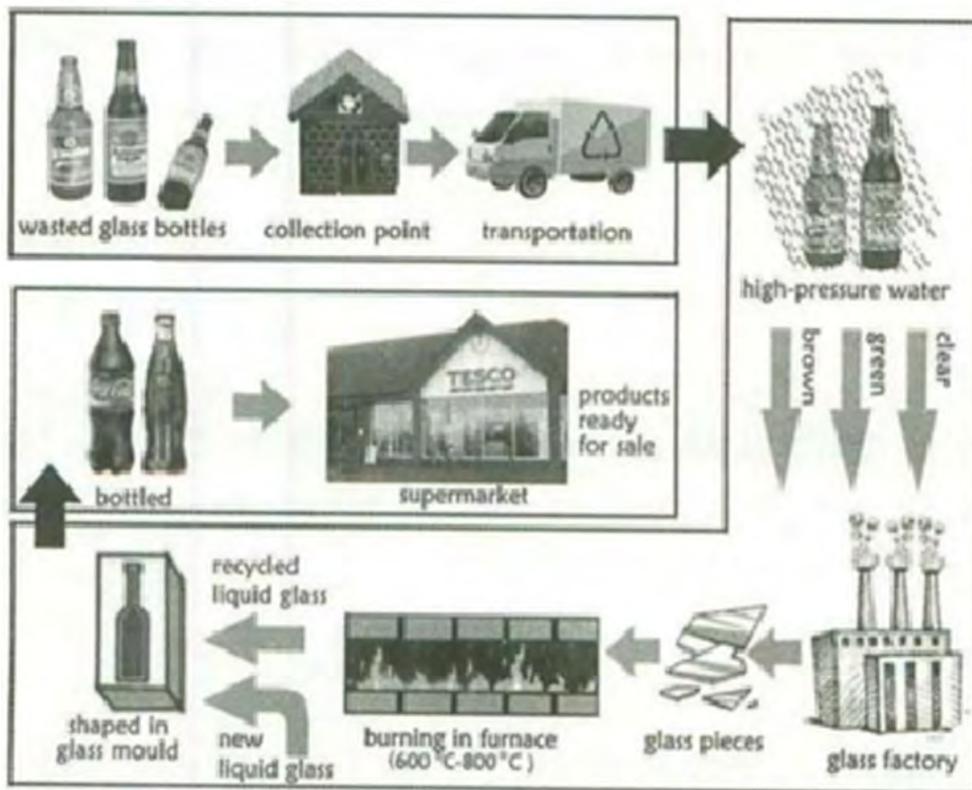


Photo taken from: <https://ieltsunlocked.wordpress.com/2018/10/30/ielts-writing-task-1-processes-glass-recycling/>

El proceso de elaboración de la cerveza sin gluten requiere de más pasos que no fueron presentados en el texto inicial. Entonces, a modo de incentivar a los estudiantes y trabajar con sus conocimientos sobre el tema, se les pide que investiguen qué otras etapas fueron omitidas y consigan información al respecto. Para esta actividad, se les sugiere indagar en los siguientes sitios web:

<https://www.onlinebiologynotes.com/brewing-beer-production-process/>

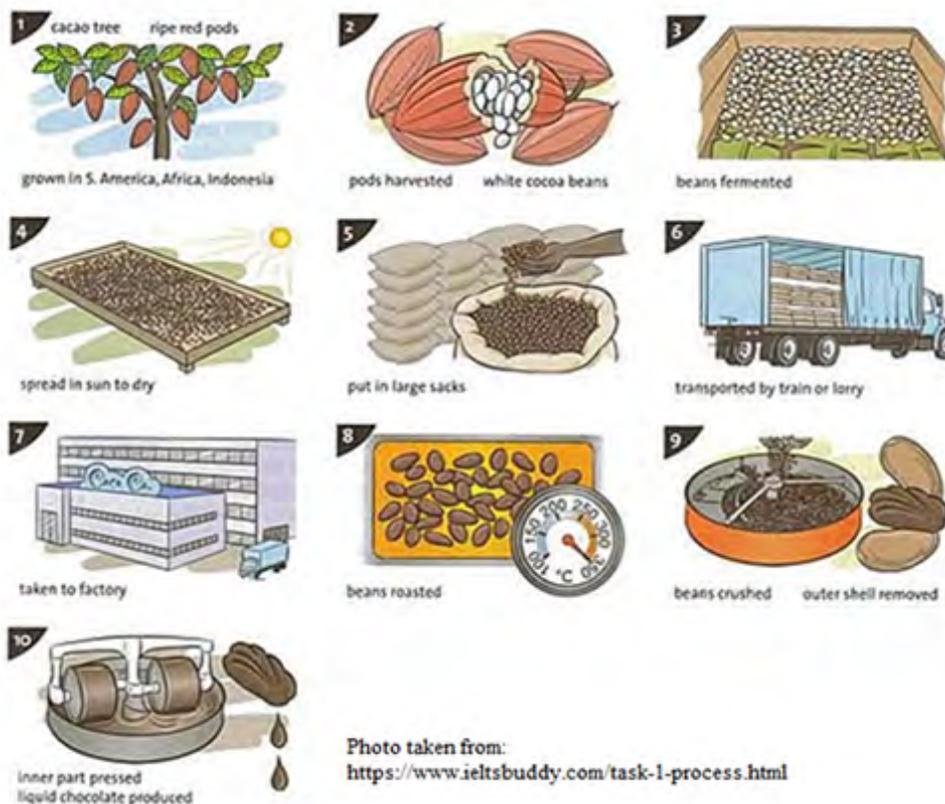
https://www.glutenfreehomebrewing.com/all_grain_brewing_tutorial.php

<https://homebrewacademy.com/gluten-free-brewing/>

Una vez conseguida la información, se comenzará con un breve proceso de escritura, con el fin de guiar y desarrollar en los estudiantes el uso de la estructura nueva (voz pasiva en presente simple).

8.3. Clase 3

Se retomará el tema visto la sesión anterior. Para ello, las docentes entregarán un texto sobre el proceso del chocolate. En primer lugar, los estudiantes deberán poner los verbos en la forma correcta (voz pasiva en presente simple). Luego, determinarán las distintas partes del texto. Todas las actividades contarán con la guía de las docentes y serán corregidas en particular y con todo el grupo clase.



The cocoa comes from the cacao tree, which grows in the South American and African continents and the country of Indonesia.

The process of chocolate includes nine main stages, beginning with harvesting the beans and ending with pressing the chocolate.

First, the cocoa beans _____ (**GROW**). Once the pods are ripe and red, they _____ (**HARVEST**) and the white cocoa beans _____ (**REMOVE**). Following a period of fermentation, they _____ (**LAY OUT**) on a large tray so they can dry under the sun. Next, they _____ (**PLACE**) into large sacks and **delivered** to the factory. Then, they _____ (**ROAST**) at a temperature of 350 degrees, after which the beans _____ (**CRUSH**) and **separated** from their outer shell. In the final stage, this inner part that is left _____ (**PRESS**) and the chocolate _____ (**PRODUCE**).²

A continuación, los estudiantes diseñarán y crearán, en grupos de dos o tres, un proceso sobre algún producto visto en el espacio de Industrialización y siguiendo las pautas requeridas por las docentes.

2 Actividad adaptada de: <https://ieltsunlocked.wordpress.com>

TASK:

The school is going to participate in the coming RURAL FARMING SHOW where some products elaborated at school are going to be exhibited. As 6th-year-students you are going to take part in it, preparing a presentation and explaining how these products are manufactured.



Requirements:

- Choose a product that is elaborated at school.
- Think about the different steps needed to prepare it.
- Write a first draft of its process.
- Re-read this draft and try to see if it reads coherently.
- Check grammar and general format.
- Write the final version of the process.
- Create an attractive presentation. Include some visual aid. Use powerpoint, google drive presentation, canva, genially or prezi.
- Practice your text two or three times before presenting it.
- Share your production with the teacher and your classmates.
- The teacher will take some photos of the experience.

Luego, realizarán una edición final (organización de ideas –coherencia y cohesión– y corrección de errores) del texto en general para alcanzar una versión definitiva y discutirán la necesidad de efectuar modificaciones, de ser necesario. Paso seguido, los estudiantes crearán una apoyatura visual para su presentación. Asimismo, cada grupo practicará la propuesta, con ayuda del docente y sus pares, para mejorar la fluidez, pronunciación, entre otros.

8.4. Clase 4

En esta sesión, se le dará a cada grupo unos minutos para practicar la propuesta, con ayuda del docente y sus pares, para mejorar la fluidez, pronunciación, entre otros. Luego, se organizará todo (acondicionamiento del aula, organización de los grupos, preparación de los recursos digitales a utilizar) para la presentación de los distintos trabajos.

Los alumnos presentarán sus producciones a todo el grupo mientras se muestra la presentación multimedia (exposición escrita). Se sacarán fotos de todas las producciones. Cada uno de los trabajos presentados recibirá un *feedback*, por parte de las docentes y los compañeros, teniendo en cuenta una grilla de evaluación preparada por las docentes para tal fin.

Grilla de evaluación

SCORE	VISUAL PRESENTATION (images, extra resources, videos, attractive presentation)	TASK FULFILLMENT (written part: topic development, organization, grammar, vocabulary and register)	ORAL PRESENTATION (topic development, fluency, grammar, vocabulary, pronunciation)	EXTRA COMMENTS:
EXCELLENT				
VERY GOOD				
GOOD				
FAIRLY GOOD				

Al finalizar las presentaciones, se realizará una evaluación de la experiencia en general, con sugerencias para mejorar. Charla de retroalimentación y autoevaluación:

1. ¿Qué te pareció la experiencia?
2. ¿Cómo describirías tu trabajo (en forma individual y grupal) para lograr desarrollar la tarea?
3. ¿Aprendieron algo? Justificar la respuesta.
4. ¿Cómo creen ustedes que se podría mejorar esta experiencia?



9. Evaluación

La evaluación estará presente a lo largo de toda la secuencia didáctica en forma escrita u oral (de manera individual, en pares o grupal), mediante trabajos en clase, actividades y el proyecto final, que apuntarán a la lectura comprensiva, uso de la lengua y producción escrita. También se tendrá en cuenta: la responsabilidad en el cumplimiento de la tarea, el esfuerzo personal, la entrega de trabajos en tiempo y forma y la participación en clase.

10. Referencias bibliográficas

Materiales Curriculares para el cuarto, quinto y sexto año del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria: Lengua Extranjera: Inglés. Versión Preliminar 2013. Ministerio de cultura y educación. La Pampa. Disponible en: <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/item/lengua-extranjera-ingles-2> (último acceso 22-11-2019).

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Educación Primaria y Educación Secundaria – Lenguas Extranjeras (2004-2012). Ministerio de Educación de la Nación y Consejo Federal de Educación. Disponible en: <https://repositorio.>

lapampa.edu.ar/repositorio/repositorio/materiales_ curriculares/nap/NAP_Lenguas_extranjeras.pdf (último acceso 22-11-2019).

Material bibliográfico aportado por la Capacitación “Actualización en estrategias didácticas de lectura, escritura y expresión oral en español e inglés para Escuelas Técnicas de la provincia de La Pampa” Programa Nexos 2018: De la Escuela a la Universidad: fortaleciendo el pasaje”, aprobado por Resol-2018-117-APN-SECPU-MECCYT.

Secuencia didáctica 5

Secuencia didáctica como modelo para Escuelas Técnicas.

Tecnicatura Maestro Mayor de Obras/Técnico en Construcciones

5

Sonia Suárez Cepeda

1. Fundamentación

La argumentación se utiliza en una amplia variedad de textos, especialmente en los científicos, filosóficos, en el ensayo, en la oratoria política y judicial, en los textos periodísticos de opinión y en algunos mensajes publicitarios. En la lengua oral, además de aparecer con frecuencia en la conversación cotidiana (aunque con poco rigor), es la forma dominante en los debates, coloquios, mesas redondas o en intercambios de opiniones en un contexto académico.

La finalidad de un texto argumentativo puede ser probar o demostrar una idea (o tesis) o bien refutar una idea contraria.

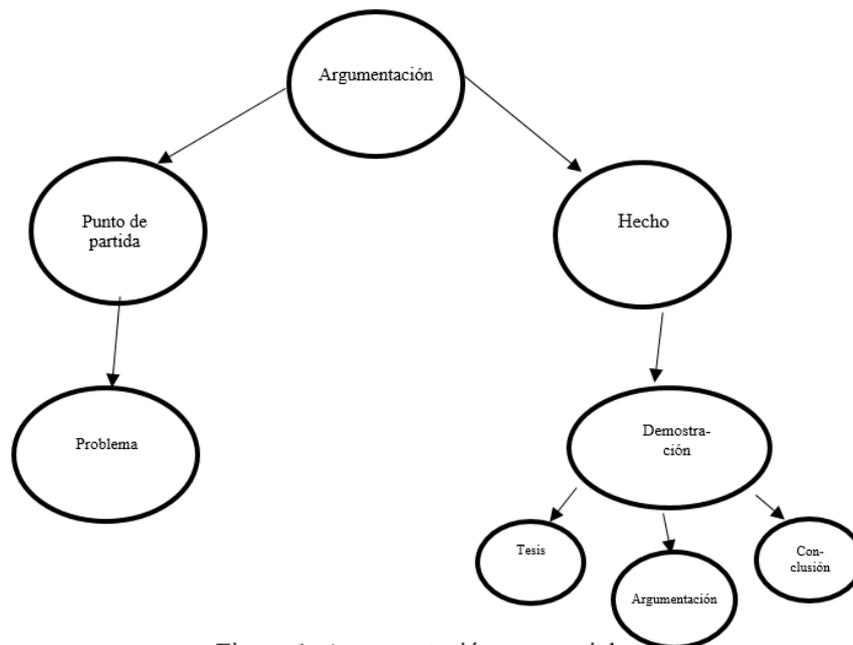


Figura 1: Argumentación secuencial.

En el primer caso, se habla de argumentación secuencial y está motivada por una posición o punto de partida del orador, quien plantea el problema y lo aborda siguiendo los pasos lógicos de toda argumentación, como se observa en la Figura 1.

El segundo tipo de argumentación dialéctica –que es el que nos interesa abordar en esta secuencia didáctica– demanda la interacción de argumentos a favor y en

contra sobre un tema dado con el fin de demostrar que una determinada tesis (idea, posicionamiento) es viable o inviable.

La argumentación dialéctica, como se observa en la Figura 2, propone una serie de acciones tendientes a expresar opiniones —o rebatirlas— para persuadir a un receptor sobre determinados comportamientos, hechos o ideas. Este tipo de argumentación no suele darse en estado puro, sino combinada con la exposición. Mientras la exposición se limita a mostrar, la argumentación intenta demostrar, convencer o cambiar ideas. Por ello, en un texto argumentativo, además de la función apelativa presente en el desarrollo de los argumentos, aparece la función referencial, en la parte en la que se expone la tesis.

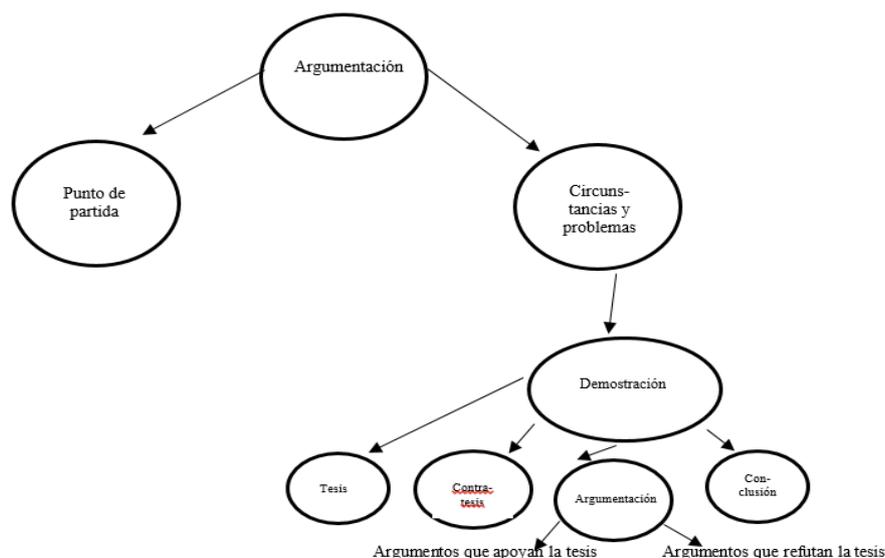


Figura 2: Argumentación dialéctica

La secuencia de trabajo a continuación propone contextualizar las estrategias de argumentación en tareas de interpretación de información específica relacionada con los perfiles de los diferentes técnicos de electricidad, con el fin de argumentar a favor de un determinado perfil como el más conveniente de acuerdo con su rango de experticia. En el trayecto curricular de las escuelas técnicas con orientación a maestro mayor de obras, se cursa una asignatura denominada Interpretación y Elaboración de Documentación Técnica, que corresponde al ciclo de quinto año. Los contenidos incluyen el aprendizaje de diseño para la resolución de la obra edilicia de baja complejidad. Los objetivos del perfil del graduado que cursa esta asignatura es lograr que pueda analizar, elaborar y dirigir anteproyectos de soluciones espaciales edilicias, constructivas y técnicas a pedido de los clientes.

Los contenidos curriculares incluyen el diseño de gráficos (croquis, planos) utilizando diferentes sistemas de representación, así también como el uso de maquetas, en escalas de representación. Con base en estas actividades y objetivos delineados en el trayecto curricular, se propone una secuencia didáctica que articula la cátedra de inglés con actividades contextualizadas que permitirán a los alumnos recrear sus conocimientos previos en lengua materna sobre los contenidos curriculares y desarrollar habilidades lingüísticas en una lengua extranjera para poder aplicarlos a situaciones laborales concretas.

2. Eje temático

Contenidos vinculados a técnicos relacionados con la electromecánica: electricistas, instaladores y reparadores electrónicos, y técnicos electromecánicos, sus perfiles profesionales y los sueldos promedios. La propuesta articula el vocabulario y contexto lingüístico específico del área, con la modalidad de interpretación de información escrita (lectura), selección y diseño de los contenidos en temas relevantes (lectura y elaboración de síntesis), con el objetivo de argumentar, en un intercambio de posiciones, argumentos a favor o en contra de determinados perfiles (argumentación oral) para generar un informe escrito sobre la selección más adecuada (escritura).

3. Propósitos

- Promover el desarrollo de habilidades de lectura y selección de información relevante en textos de interés general, extraídos de sitios genuinos de Internet.
- Promover la reflexión sobre las características de los perfiles de los técnicos y sus áreas de incumbencia, formación y rango de alcance de su experticia.
- Guiar la elaboración de grillas escritas como síntesis de información relevante para cada uno de los grupos involucrados en las actividades de argumentación oral.
- Promover la expresión oral por medio de la participación en grupos de discusión sobre los perfiles de técnicos analizados.
- Guiar el aprendizaje y uso de estructuras gramaticales para lograr una buena argumentación.
- Alentar y acompañar el uso de recursos didácticos y tecnológicos para la producción de soportes que acompañan las presentaciones, debates y conclusiones.

4. Objetivos

- Abordar textos simples (orales y escritos) en inglés relacionados a los temas centrales de esta secuencia didáctica.
- Comprender y producir en inglés expresiones relacionadas con la temática tratada (perfiles de técnicos electricistas, su rango de experticia, etc.)
- Interactuar oralmente, reconociendo e intercambiando el vocabulario específico y las estructuras lingüísticas relacionadas con el tema.
- Organizar de manera lógica la información y producir oralmente argumentos a favor o en contra durante las situaciones de debate oral.
- Producir informes escritos, utilizando el vocabulario específico y las estructuras lingüísticas recreadas durante el proceso oral.

5. Selección de saberes

Desarrollo de habilidades de comprensión, reflexión y selección de una o más opciones en un espectro variado de perfiles técnicos. Utilización de técnicas de argumentación para fundamentar las elecciones e intentar convencer al interlocutor de la validez de estas.

- Lectura y comprensión de material seleccionado por las docentes sobre perfiles técnicos.
- La aplicación y reflexión sobre prácticas del lenguaje contextualizadas: familiarización con vocabulario y estructuras en contexto, procesos de producción orales y escritos a partir de modelos de textos argumentativos presentados.
- La reflexión, con ayuda de las docentes, sobre algunos aspectos fundamentales del funcionamiento del inglés (tipo y orden de palabras, ortografía, fonología/entonación y estructura de los textos).
- La producción de textos orales, con apoyatura en imágenes y lenguaje no verbal.
- La reflexión sobre lo referido a los perfiles técnicos en nuestro país y en otros países.

6. Estrategias didácticas

Se trabajará a través de una metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (CLIL o AICLE), articulado con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

7. Recursos

- Recursos diseñados por las docentes (material accesible desde la Web, fichas de síntesis de información relevante, guías de organización de la información, diseño de exposiciones argumentativas sobre los perfiles con base en secuencias, etc.).
- Proyector digital y recursos visuales y audiovisuales seleccionados por las docentes.
- Filmaciones, producidas por los alumnos, de sus exposiciones orales compartidas en Drives.
- Celulares.



8. Contenidos y actividades

8.1 Eje temático

Perfiles y alcances de la formación de electricistas, instaladores, reparadores electrónicos y técnicos electromecánicos

8.1.2 Electromecánica: desarrollo de estrategias argumentativas para la toma de decisiones

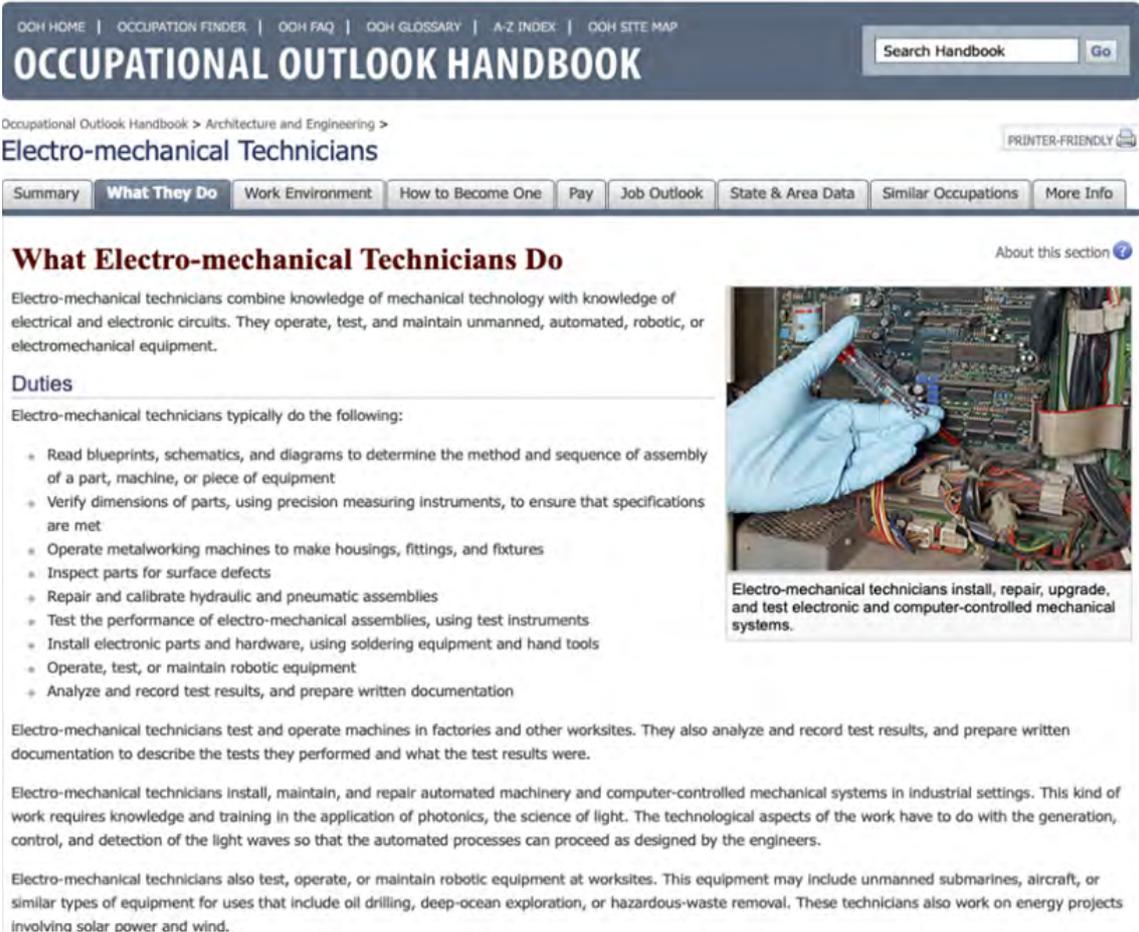
La introducción del tema se realiza en español, presentando las propiedades de los textos argumentativos, su secuenciación y la efectividad de dicha organización con fines persuasivos. A continuación, se muestra una actividad que incluye la comprensión lectora, la selección de contenidos y su reorganización con fines argumentativos.

Actividad 1: Comprensión lectora.

Lea los siguientes textos extraídos de la página del Ministerio de Trabajo de Estados Unidos, específicamente del área Departamento de Estadísticas de Trabajo (Captura: <https://www.bls.gov/ooh/architecture-and-engineering/electro-mechanical-technicians.htm#tab-5>).

Cada captura de pantalla muestra las características de tres perfiles de trabajadores, relacionados con la electromecánica: electricistas, instaladores y reparadores electrónicos, y técnicos electromecánicos, sus perfiles profesionales y los sueldos promedios.

Texto 1: Perfil ocupacional de técnicos electromecánicos en EE. UU.



The screenshot shows the Occupational Outlook Handbook page for Electro-mechanical Technicians. The page includes a navigation bar with links like 'OCCUPATION FINDER', 'OAH FAQ', and 'A-Z INDEX'. The main title is 'OCCUPATIONAL OUTLOOK HANDBOOK'. Below the title, there is a search bar and a 'Go' button. The page is titled 'Electro-mechanical Technicians' and has a 'Printer-Friendly' icon. The main content area is divided into sections: 'Summary', 'What They Do', 'Work Environment', 'How to Become One', 'Pay', 'Job Outlook', 'State & Area Data', 'Similar Occupations', and 'More Info'. The 'What They Do' section is highlighted. It contains a sub-section 'What Electro-mechanical Technicians Do' with a description: 'Electro-mechanical technicians combine knowledge of mechanical technology with knowledge of electrical and electronic circuits. They operate, test, and maintain unmanned, automated, robotic, or electromechanical equipment.' Below this is a 'Duties' section with a list of tasks: 'Read blueprints, schematics, and diagrams to determine the method and sequence of assembly of a part, machine, or piece of equipment', 'Verify dimensions of parts, using precision measuring instruments, to ensure that specifications are met', 'Operate metalworking machines to make housings, fittings, and fixtures', 'Inspect parts for surface defects', 'Repair and calibrate hydraulic and pneumatic assemblies', 'Test the performance of electro-mechanical assemblies, using test instruments', 'Install electronic parts and hardware, using soldering equipment and hand tools', 'Operate, test, or maintain robotic equipment', and 'Analyze and record test results, and prepare written documentation'. There is also an image of a hand using a tool on a circuit board, with a caption: 'Electro-mechanical technicians install, repair, upgrade, and test electronic and computer-controlled mechanical systems.'

Texto 2: Perfil ocupacional de electricistas en EE. UU.

Electricians

- Summary
- What They Do
- Work Environment
- How to Become One
- Pay
- Job Outlook
- State & Area Data
- Similar Occupations
- More Info

What Electricians Do

About this section

Electricians install, maintain, and repair electrical power, communications, lighting, and control systems in homes, businesses, and factories.

Duties

Electricians typically do the following:

- Read blueprints or technical diagrams
- Install and maintain wiring, control, and lighting systems
- Inspect electrical components, such as transformers and circuit breakers
- Identify electrical problems using a variety of testing devices
- Repair or replace wiring, equipment, or fixtures using hand tools and power tools
- Follow state and local building regulations based on the National Electrical Code
- Direct and train workers to install, maintain, or repair electrical wiring or equipment

Almost every building has an electrical power, communications, lighting, and control system that is installed during construction and maintained after that. These systems power the lights, appliances, and equipment that make people's lives and jobs easier and more comfortable.

Installing electrical systems in newly constructed buildings is often less complicated than maintaining equipment in existing buildings because electrical wiring is more easily accessible during construction. Maintaining equipment and systems involves identifying problems and repairing broken equipment that is sometimes difficult to reach.

Maintenance work may include fixing or replacing parts, light fixtures, control systems, motors, and other types of electrical equipment.

Electricians read blueprints, which include technical diagrams of electrical systems that show the location of circuits, outlets, and other equipment. They use different types of hand and power tools, such as conduit benders, to run and protect wiring. Other commonly used hand and power tools include screwdrivers, wire strippers, drills, and saws. While troubleshooting, electricians also may use ammeters, voltmeters, thermal scanners, and cable testers to find problems and ensure that components are working properly.

Many electricians work alone, but sometimes they collaborate with others. For example, experienced electricians may work with building engineers and architects to help design electrical systems for new construction. Some electricians may also consult with other construction specialists, such as [elevator installers](#) and [heating and air conditioning workers](#), to help install or maintain electrical or power systems. At larger companies, electricians are more likely to work as part of a crew; they may direct [helpers](#) and apprentices to complete jobs.

Although **lineman electricians** install distribution and transmission lines to deliver electricity from its source to customers, they are covered in the [line installers](#)



Electricians often cap wires before installing an outlet.

Texto 3: Perfil ocupacional de instaladores y reparadores eléctricos y electrónicos en EE. UU.

OOH HOME | OCCUPATION FINDER | OOH FAQ | OOH GLOSSARY | A-Z INDEX | OOH SITE MAP

OCCUPATIONAL OUTLOOK HANDBOOK

Search Handbook

Occupational Outlook Handbook > Installation, Maintenance, and Repair >

Electrical and Electronics Installers and Repairers

PRINTER-FRIENDLY

Summary **What They Do** Work Environment How to Become One Pay Job Outlook State & Area Data Similar Occupations More Info

What Electrical and Electronics Installers and Repairers Do

About this section

Electrical and electronics installers and repairers install or repair a variety of electrical equipment in telecommunications, transportation, utilities, and other industries.

Duties

Electrical and electronics installers and repairers typically do the following:

- Discuss problems and requirements with customers
- Inspect and test equipment
- Reproduce, isolate, and diagnose problems
- Disassemble equipment as necessary to access problematic components
- Clean, repair, and replace components
- Reassemble and test equipment after repairs
- Keep records of repairs, tests, parts, and labor hours

Modern manufacturing plants and transportation systems use a large amount of electrical and electronics equipment, from assembly line motors to sonar systems. Electrical and electronics installers and repairers fix and maintain these complex pieces of equipment.

Because automated electronic control systems are becoming more complex, repairers use software programs and testing equipment to diagnose malfunctions. Among their diagnostic tools are multimeters—which measure voltage, current, and resistance—and advanced multimeters, which measure the capacitance, inductance, and current gain of transistors.

Repairers also use signal generators, which provide test signals, and oscilloscopes, which display signals graphically. In addition, repairers often use hand tools such as pliers, screwdrivers, and wrenches to replace faulty parts and adjust equipment.

The following are examples of types of electrical and electronics installers and repairers:

Commercial and industrial electrical and electronics equipment repairers adjust, test, repair, or install electronic equipment, such as industrial controls, transmitters, and antennas.

Electric motor, power tool, and related repairers—such as *armature winders*, *generator mechanics*, and *electric golf cart repairers*—specialize in installing, maintaining, and repairing electric motors, wiring, or switches.



Electrical and electronics installers and repairers use diagnostic equipment to troubleshoot electric motors.

Texto 4: Salario promedio de técnicos electromecánicos en EE. UU.

OOH HOME | OCCUPATION FINDER | OOH FAQ | OOH GLOSSARY | A-Z INDEX | OOH SITE MAP

OCCUPATIONAL OUTLOOK HANDBOOK

Search Handbook

Occupational Outlook Handbook > Architecture and Engineering >

Electro-mechanical Technicians

PRINTER-FRIENDLY

Summary | What They Do | Work Environment | How to Become One | **Pay** | Job Outlook | State & Area Data | Similar Occupations | More Info

Pay

About this section

The median annual wage for electro-mechanical technicians was \$57,790 in May 2018. The median wage is the wage at which half the workers in an occupation earned more than that amount and half earned less. The lowest 10 percent earned less than \$37,090, and the highest 10 percent earned more than \$88,860.

In May 2018, the median annual wages for electro-mechanical technicians in the top industries in which they worked were as follows:

Engineering services	\$60,140
Transportation equipment manufacturing	57,450
Navigational, measuring, electromedical, and control instruments manufacturing	55,740
Semiconductor and other electronic component manufacturing	55,020
Machinery manufacturing	54,190

Electro-mechanical Technicians

Median annual wages, May 2018

Electro-mechanical technicians	\$57,790
Drafters, engineering technicians, and mapping technicians	\$56,820
Total, all occupations	\$38,640

Note: All Occupations includes all occupations in the U.S. Economy.
Source: U.S. Bureau of Labor Statistics, Occupational Employment Statistics

Electro-mechanical technicians often work for large companies in manufacturing or for engineering firms. Like others at these firms, these technicians tend to work regular shifts. However, sometimes they must work additional hours to make repairs so that manufacturing operations can continue.

Texto 5: Salario promedio de instaladores y reparadores eléctricos y electrónicos en EE. UU.

OOH HOME | OCCUPATION FINDER | OOH FAQ | OOH GLOSSARY | A-Z INDEX | OOH SITE MAP

OCCUPATIONAL OUTLOOK HANDBOOK

Occupational Outlook Handbook > Installation, Maintenance, and Repair >

Electrical and Electronics Installers and Repairers

[PRINTER-FRIENDLY](#)

Summary
What They Do
Work Environment
How to Become One
Pay
Job Outlook
State & Area Data
Similar Occupations
More Info

Pay

About this section [?](#)

The median annual wage for electrical and electronics installers and repairers was \$57,890 in May 2018. The median wage is the wage at which half the workers in an occupation earned more than that amount and half earned less. The lowest 10 percent earned less than \$32,640, and the highest 10 percent earned more than \$91,840.

Median annual wages for electrical and electronics installers and repairers in May 2018 were as follows:

Electrical and electronics repairers, powerhouse, substation, and relay	\$80,200
Electrical and electronics installers and repairers, transportation equipment	60,340
Electrical and electronics repairers, commercial and industrial equipment	58,110
Electric motor, power tool, and related repairers	42,840
Electronic equipment installers and repairers, motor vehicles	35,590

Electrical and Electronics Installers and Repairers

Median annual wages, May 2018

Electrical and electronics installers and repairers	\$57,890
Electrical and electronic equipment mechanics, installers, and repairers	\$51,030
Total, all occupations	\$38,640

Note: All Occupations includes all occupations in the U.S. Economy.
Source: U.S. Bureau of Labor Statistics, Occupational Employment Statistics

In May 2018, the median annual wages for electrical and electronics installers and repairers in the top industries in which they worked were as follows:

Utilities	\$82,040
Federal government, excluding postal service	62,030
Manufacturing	57,370
Wholesale trade	47,580
Repair and maintenance	45,400

Texto 6: Salario promedio de los electricistas en EE. UU.

OOH HOME | OCCUPATION FINDER | OOH FAQ | OOH GLOSSARY | A-Z INDEX | OOH SITE MAP

OCCUPATIONAL OUTLOOK HANDBOOK

Occupational Outlook Handbook > Construction and Extraction > **Electricians**

Summary | What They Do | Work Environment | How to Become One | **Pay** | Job Outlook | State & Area Data | Similar Occupations | More Info

Pay

The median annual wage for electricians was \$55,190 in May 2018. The median wage is the wage at which half the workers in an occupation earned more than that amount and half earned less. The lowest 10 percent earned less than \$32,940, and the highest 10 percent earned more than \$94,620.

In May 2018, the median annual wages for electricians in the top industries in which they worked were as follows:

Government	\$62,110
Manufacturing	58,990
Electrical contractors and other wiring installation contractors	53,450
Employment services	48,500

Apprentices receive less pay than fully trained electricians, but their pay increases as they learn to do more.

Almost all electricians work full time. Work schedules may include evenings and weekends, and may vary during times of inclement weather. During scheduled maintenance, or on construction sites, electricians can expect to work overtime.

Self-employed electricians often work in residential construction and may have the ability to set their own schedule.

Union Membership

Compared with workers in all occupations, electricians have a higher percentage of workers who belong to a union. Although there is no single union that covers all electricians, the largest organizer of these workers is the [International Brotherhood of Electrical Workers](#).

Electricians

Median annual wages, May 2018

Electricians	\$55,190
Construction trades workers	\$44,810
Total, all occupations	\$38,640

Note: All Occupations includes all occupations in the U.S. Economy.
Source: U.S. Bureau of Labor Statistics, Occupational Employment Statistics

Actividad 2: Selección de ideas/ejemplos/datos, etc., relevantes para organizar una presentación.

1. Dividir la clase en tres grupos. Cada grupo seleccionará un texto sobre un perfil técnico.
2. Sobre cada perfil de trabajo, el grupo prepara una argumentación dialéctica, que incluya:
 - Las ventajas que se observan en el desarrollo de las tareas (por ejemplo, qué tipo de trabajo realiza, si requiere tareas complejas, si se requiere trabajo grupal, si existe mucha demanda, etc.).
 - Las ventajas económicas que ofrece (salario anual promedio, beneficios, rentabilidad, etc.).
 - Todos estos detalles constituirán la **demonstración** que, luego, se utilizará para convencer a los demás grupos de que la profesión elegida es la más conveniente.
 - Organizar grupalmente cómo se presentarán los **argumentos** (por ejemplo, quién dirá qué, y en qué orden).
 - Prepararse para realizar un **cierre**, a modo de síntesis, que fortalezca los argumentos presentados

Actividad 3: Presentación oral de los argumentos a favor de cada una de las elecciones.

1. Cada grupo presentará, a modo de exposición de argumentos, su tesis: **por qué el trabajo elegido es el más conveniente**.
2. Se hará ante los dos grupos restantes y se presentarán los argumentos organizados como se sugirió en la Actividad 1.
3. Cada grupo tendrá un tiempo limitado para su exposición.
4. Al final de la exposición, deberán elaborar un diagrama, en el pizarrón o en cualquier otro soporte, que visibilice las ideas sintetizadas por los tres grupos.

Actividad 4: Discusión.

1. Cada uno de los grupos debatirá entre sí cómo **refutar/criticar/desfavorecer** los argumentos dados por los otros grupos.
2. Para esta tarea, se podrá trabajar sobre las dos opciones ofrecidas o simplemente concentrarse en una de ellas.
3. La metodología de trabajo deberá respetar los siguientes pasos:
 - **Refutar/criticar** usando **argumentos/ejemplos/datos** referidos al trabajo que han elegido.
 - Presentar la **crítica/refutación** oralmente, de manera clara y concisa. Una vez realizada la presentación, se permite que el otro grupo responda.
 - Sobre esa respuesta, se podrá o bien **responder con nuevos datos** o utilizar una **estrategia de ampliación del campo de batalla**, utilizando nuevos argumentos.
 - El otro grupo bien puede responder, en cual caso, se seguirán los pasos enunciados anteriormente.
4. Finalmente, se dará por finalizado el **debate**. Los docentes pueden actuar de **mediadores** que asisten a cada grupo en la elaboración y organización de los pasos descritos anteriormente.

Actividad 5: Producción escrita.

Finalizada la instancia oral, cada grupo producirá un texto argumentativo, en español, sobre los datos leídos y trabajados durante el debate. Si el nivel del curso de idioma lo permite, el texto puede ser escrito en inglés.

8.2 Eje temático

Perfil laboral e incumbencias del título de maestro mayor de obras y un arquitecto.

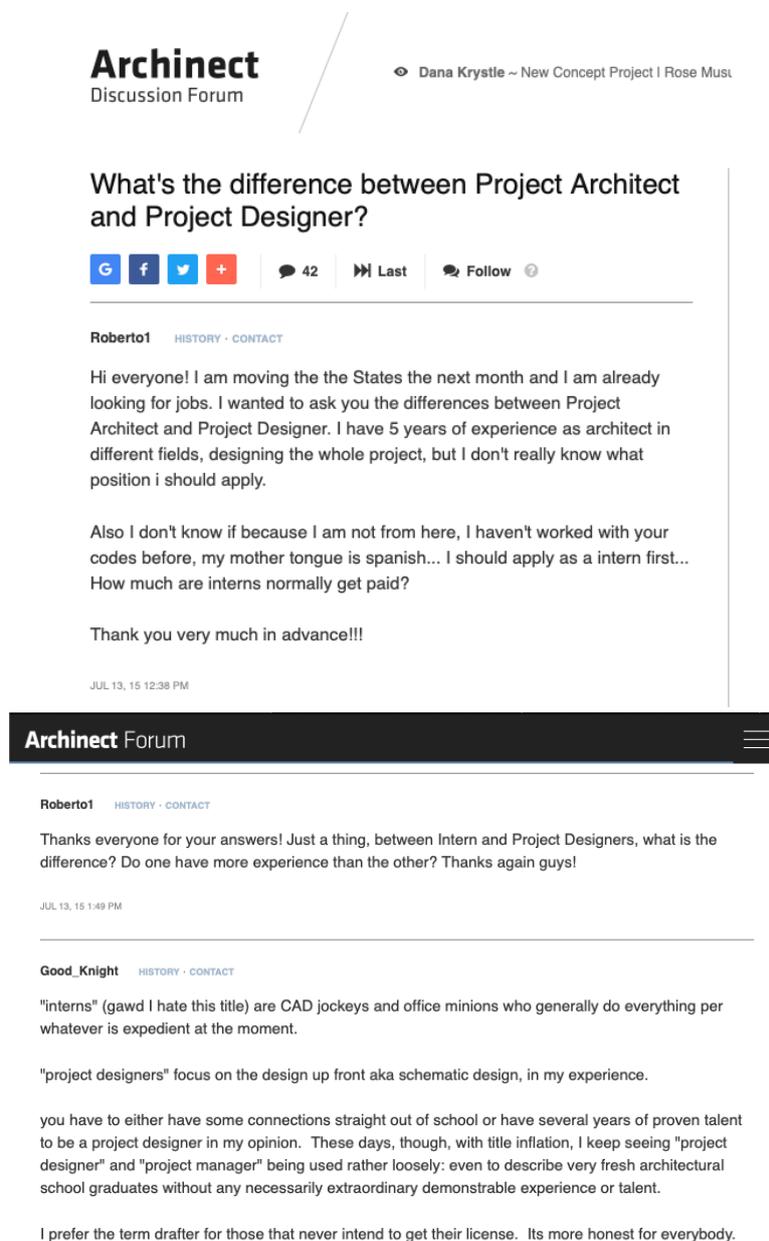
8.2.1 Texto informativo sobre el perfil y requisitos solicitados para un puesto laboral.

La primera propuesta que aquí se presenta es un ejercicio de lectura comprensiva y redacción escrita en una situación de búsqueda laboral. El contexto propuesto es la discusión entre dos usuarios de un blog de arquitectos sobre los requisitos para ocupar un puesto de arquitecto o maestro mayor de obras en Estados Unidos.

Actividad 1: Comprensión lectora guiada con preguntas.

1. Read the following blog and understand basically what is ROBERTO1 interested in finding out:

Texto 1



The screenshot shows a forum post on the Archinect website. The post title is "What's the difference between Project Architect and Project Designer?". The author is Roberto1, who posted on July 13, 2015, at 12:38 PM. The post content is as follows:

Hi everyone! I am moving to the States the next month and I am already looking for jobs. I wanted to ask you the differences between Project Architect and Project Designer. I have 5 years of experience as architect in different fields, designing the whole project, but I don't really know what position I should apply.

Also I don't know if because I am not from here, I haven't worked with your codes before, my mother tongue is Spanish... I should apply as an intern first... How much are interns normally paid?

Thank you very much in advance!!!

JUL 13, 15 12:38 PM

Below the main post, there are two replies:

Reply 1: Thanks everyone for your answers! Just a thing, between Intern and Project Designers, what is the difference? Do one have more experience than the other? Thanks again guys!
JUL 13, 15 1:49 PM

Reply 2: "interns" (gawd I hate this title) are CAD jockeys and office minions who generally do everything per whatever is expedient at the moment.

"project designers" focus on the design up front aka schematic design, in my experience.

you have to either have some connections straight out of school or have several years of proven talent to be a project designer in my opinion. These days, though, with title inflation, I keep seeing "project designer" and "project manager" being used rather loosely: even to describe very fresh architectural school graduates without any necessarily extraordinary demonstrable experience or talent.

I prefer the term drafter for those that never intend to get their license. Its more honest for everybody.

- a) What two types of jobs is he interested in? What is basically his experience as an Architect? What is the option he has been thinking about? Do you know that term?

El objetivo de esta actividad de lectura es guiar al alumno en la detección de la información relevante que luego utilizará para seleccionar el trabajo que mejor se adecue a su perfil. El alumno deberá responder en inglés, utilizando el vocabulario específico relevante y las estructuras gramaticales que presenta el texto (presente simple, presente perfecto) en un contexto descriptivo de habilidades y experiencia laboral.

La siguiente actividad de lectura comprensiva se centra en detectar las diferencias entre un arquitecto y un diseñador de proyectos en EE. UU. Una segunda actividad demandará que el alumno compare el perfil de Roberto y los requerimientos de cada uno de estos perfiles y su eventual presentación al puesto.

2. Now, on the basis of the replies, explain what are the main requirements needed to find a suitable position in USA with ROBERTO1's qualifications:

Texto 2

Archinect Forum

JUL 13, 15 12:38 PM

Good_Knight [HISTORY](#) · [CONTACT](#)

If you are not registered/ licensed in at least 1 state you are not an Architect in the states. Period.
Therefore you are not in possession of 5 years of experience as architect if you are even wondering if you should be applying as an intern.

Intern. You should never refer to yourself as Project Architect.

Project Designer, yes. There are plenty of wanna be architects hiding behind this title.

JUL 13, 15 12:50 PM

shellarchitect [HISTORY](#) · [CONTACT](#)

depends a bit of the firm....

project architect is almost always licensed and generally responsible for the technical documents.

project designer MAY be licensed and responsible for the appearance of the building.

you're prob somewhere in the Intern 2-3 area, I don't know what pay in Seattle is like, guesstimating 40-60k.

Pay can vary quite a bit, both by area of the country and size of the firm.

JUL 13, 15 12:54 PM

- a) What would it be like to be an architect in the States?
b) What would be an intern?
c) Are there different types or qualifications for architects in the USA?
d) Is there any difference in pay?

2. Actividad: Escritura

3. Pretend you are ROBERTO1 and want to apply for a position as an intern. Write a short letter of application introducing yourself and explaining your experience and profile as a professional. Use the vocabulary activated in the reading.

La resolución de estas actividades le permitirá al alumno integrar la información obtenida de la lectura de ambos textos y sacar sus propias conclusiones. La integración se puede realizar de manera oral, guiando al alumno en el uso de las estructuras lingüísticas presentes en ambos textos, y utilizando el vocabulario específico.

El resultado esperado es que el alumno se familiarice con el contexto lingüístico que le permita: 1) describir perfiles y experiencia laboral; 2) seleccionar puestos de trabajo que se adecuen a los perfiles y experiencia analizados; y 3) Proponer líneas de acción (por ejemplo, realizar consultas, llamar por teléfono, enviar un breve CV, etc.) en inglés a un potencial puesto de trabajo.

8.3 Eje temático: La documentación técnica. Interpretación y representación gráfica

8.3.1 Actividades de procesamiento de la información, debate y toma de decisiones en inglés.

Actividad 1: Comprensión lectora.

Read the following consult to a Forum (*Archinet Forum*. Captura: <https://archinect.com/jobs>) posted by a blog reader (**nishapatel**) who is building a new house and has some doubts as regards the entry. A you read both captions, relate his questions to the drawing, trying to understand the two options suggested by **nishapatel** in his entry.



Inverted home: should entry be on ground level or mid point?

10 | Last | Follow

nishapatel [HISTORY](#) · [CONTACT](#)

Hi all,

My spouse and I are constructing a new two story home on a beautiful hill on 13k sq ft lot and 6k sq ft home. His parents will be staying with us and so we decided to make the ADU their unit built into half of the bottom floor of the home. My question is should I create a main entry on the ground level or mid point (split level) entry?

Key points:

First floor: ADU 1200 sqft, gym and game room. 9 ft ceilings

Second floor: my entire home, 3 bedrooms, living room, kitchen, dining room and office. Entertaining deck, and access to back yard, 13ft ceilings with skylight

Should I build the entry on ground level or mid point? Option A or B?

Thank you for your help.

Actividad 2: Interpretación de las opciones.

1. In groups, discuss the options suggested by **nishapatel's** posting and the implications of making one or the other decision/choices.

Actividad 3: Debate sobre la mejor opción.

2. In group, suggest a possible option to the query. Your arguments and decisions can be explained in Spanish.

Actividad 4: Propuesta escrita sobre la mejor opción.

3. In groups, write a reply to **nishapatel** offering him a possible solution for his query. Say which choice would be the best option and why.

Las actividades diseñadas en esta última sección tienen como objetivo introducir en inglés los contenidos del eje temático referido a la documentación técnica. Se trabaja sobre la interpretación de croquis o boceto arquitectónico como parte de un anteproyecto. El vocabulario está relacionado con aspectos referidos a los planos de planta, corte, vista, perspectiva y sistemas de representación y escala de representación. Los contenidos gramaticales (verbos modales *should*, *could*, *can*; presente simple combinado con estructuras descriptivas que indiquen tamaño, extensión, longitud, etc.; uso de sistema de mediciones de EE. UU., comparación con el sistema métrico nuestro; uso de frases evaluativas [por ejemplo, *We think/*

believe/suggest... con el objetivo de introducir posiciones, etc.]) se presentan contextualizados, lo cual facilita su internalización y uso apropiado.



9. Evaluación de la experiencia

Al finalizar las presentaciones, se realizará una evaluación de la experiencia en general con una charla de retroalimentación y autoevaluación que permita al alumno realizar sugerencias y evaluar su participación en las actividades. Se sugiere una serie de preguntas como guía para la autoevaluación:

1. ¿Qué te pareció la experiencia?
2. ¿Cómo describirías tu trabajo (en forma individual y grupal) para lograr desarrollar la tarea?
3. ¿Qué aspectos relevantes para tu futuro laboral crees haber aprendido desde esta propuesta didáctica? Justificar la respuesta.
4. ¿Cómo creen ustedes que se podría mejorar esta experiencia?



10. Conclusiones

La enseñanza del idioma inglés debe estar vinculada curricular e interdisciplinariamente en los procesos de formación de los estudiantes en los colegios con orientación técnica, quienes, a futuro, pueden llegar a desempeñarse como técnicos o profesionales en sus especialidades. La ausencia de una perspectiva curricular con este enfoque limita la formación integral y proactiva que el sistema demanda para enfrentar eficientemente la imponente globalización. El dominio del idioma inglés es un elemento clave en la lista compleja de nuevos conocimientos, habilidades, competencias y destrezas que un profesional de este milenio debe poseer para ser competitivo en el mercado laboral. De ahí que las escuelas técnicas están llamadas a nutrir su currículo enlazando el idioma inglés con el resto de los elementos que lo integran y generar un modelo de planificación de la formación de técnicos que atienda las actuales exigencias de la sociedad del conocimiento.

11. Referencias bibliográficas

Materiales Curriculares para el cuarto, quinto y sexto año del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria: Lengua Extranjera: Inglés. Versión Preliminar 2013. Ministerio de cultura y educación. La Pampa. Disponible en: <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/item/lengua-extranjera-ingles-2>.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Educación Primaria y Educación Secundaria – Lenguas Extranjeras (2004-2012). Ministerio de Educación de la Nación y Consejo Federal de Educación. Disponible en: https://repositorio.lapampa.edu.ar/repositorio/repositorio/materiales_curriculares/nap/NAP_Lenguas_extranjeras.pdf.

Material bibliográfico aportado por la Capacitación “Actualización en estrategias didácticas de lectura, escritura y expresión oral en español e inglés para Escuelas Técnicas de la provincia de La Pampa” Programa Nexos 2018: De la Escuela a la Universidad: fortaleciendo el pasaje”, aprobado por Resol-2018-117-APN-SECPU-MECCYT.

Secuencia didáctica 6

Secuencia didáctica para quinto año. Tecnicatura en Producción Agropecuaria. Escuela Agrotécnica Florencio Peirone de Victorica

6

María Luisa Fernández, Zulma Liliana Ramírez y Raquel Leticia Córdoba

1. Fundamentación

El agua es un nutriente esencial en la alimentación de los animales. Además, tiene una importancia primaria como el mayor constituyente del organismo animal. Es requerida para la regulación de la temperatura corporal, para el crecimiento, reproducción, lactación, digestión, metabolismo, excreción, hidrólisis y transporte de nutrientes y de desperdicios en el cuerpo, lubricación de las articulaciones y muchas funciones más. Varios factores influyen en el contenido de agua del cuerpo, como son la especie, edad y condición de la dieta. Por lo tanto, el agua es fuente de minerales y de ciertos compuestos tóxicos que, si están por encima de determinados niveles, pueden producir efectos negativos sobre la salud y la performance animal.

En este contexto y considerando el Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la Tecnicatura en Producción Agropecuaria, desde los espacios curriculares Nutrición y Alimentación Animal y Lengua y Literatura, al estudiante como protagonista y al docente en su función de mediador que acompaña el andamiaje, se realiza el abordaje del agua en la nutrición animal, a desarrollarse en 5° año del ciclo orientado, grupo formado por 15 alumnos: 11 varones y 4 mujeres; 5 de ellos, internos, provenientes de Santa Isabel, Anchorena y Algarrobo del Águila y, el resto, de la localidad de Victorica. En general, se caracterizan por sentirse motivados frente a propuestas donde el marco teórico refleje las temáticas relacionadas a los diferentes espacios de la formación específica.

2. Eje temático

La importancia del recurso hídrico para la producción animal.

3. Propósitos

- Proporcionar situaciones de enseñanza que impliquen el abordaje del texto explicativo.
- Fortalecer el lenguaje científico-técnico.

- Propiciar el uso de las TIC.

4. Objetivos

- Leer e interpretar textos explicativos.
- Incorporar y ampliar el vocabulario científico-técnico.
- Reconocer la estructura del texto explicativo.
- Identificar recursos de la explicación.
- Aplicar las TIC a diversas situaciones de aprendizajes.

5. Selección de saberes

- Nutrición y alimentación animal
 - Eje temático: composición de los alimentos
- Componentes de los alimentos: agua, funciones en el organismo animal. Agua como alimento. Calidad del agua de bebida. Análisis de alimentos. Interpretación.
- Lengua y literatura
- Desde el espacio Lengua y Literatura, se trabajan de forma simultánea tres ejes que organizan el espacio curricular:
 - Eje: Lectura y producción escrita
 - Eje: Comprensión y producción oral
 - Eje: Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos

Eje: Lectura y producción escrita

La participación frecuente en situaciones de lectura de textos que expliquen y argumenten con niveles de complejidad creciente en cuanto a estilo, estructura y tema, vinculados a temas específicos de la lengua, de la literatura y del campo de la cultura, en distintos soportes, con diversos propósitos:

- Leer textos propios del ámbito de estudio relacionados con temas del área en los que predominen secuencias expositivas-explicativas.
- Poner en juego estrategias de lectura tales como: analizar elementos paratextuales, realizar anticipaciones, detectar la información relevante, reconocer la intencionalidad, vincular la información del texto con sus conocimientos, realizar inferencias, relacionar el texto con el contexto de producción, de recepción y con otros textos leídos.

- Regular la comprensión del texto, identificando lo que no se entiende y buscando modos de resolver los problemas a través de la relectura y la consulta de otros textos relacionados, con la orientación del docente.
- Reconocer, con la orientación del docente, la estructuración del texto y la utilización de diferentes procedimientos discursivos literarios y no literarios teniendo en cuenta su funcionalidad para favorecer las interpretaciones (por ejemplo, polifonía, explicaciones, definiciones, etc.).

Eje: Comprensión y producción oral

La participación asidua, planificada y reflexiva, como oyentes y productores de exposiciones, en torno a temas vinculados con la lengua, el ámbito de estudio, de la cultura y la vida ciudadana:

- Exponer articulando recursos paraverbales y no verbales como refuerzo de la oralidad y utilizar, cuando sea pertinente, apoyos en soporte impreso o digital.

Eje: Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos

El afianzamiento, la profundización y la sistematización de los saberes sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales en relación con la producción y la comprensión de textos:

- Reflexionar en torno del empleo de recursos y estrategias de cohesión léxico gramatical, de progresión temática, de adecuación lingüística y estilística.
La apropiación y la sistematización de la normativa ortográfica y de puntuación para resolver problemas vinculados con la comprensión, interpretación y producción de textos:
- Emplear y sistematizar las reglas ortográficas y de puntuación durante el proceso de escritura de textos no literarios.
- Reflexionar acerca de los usos de los signos de puntuación y de su importancia en la construcción de sentido del texto escrito.

6. Estrategias didácticas

- Explicación, diálogo e interrogatorio didáctico, ejemplos.
- Presentación de texto.
- Indagación de ideas previas.
- Explicación docente.

7. Recursos

- Texto “Agua en la Nutrición animal”. Publicado el: 9/3/2011. Autor/es: Luciano García-Trejo, Médico Veterinario Zootecnista. Estados Unidos de América.
- Presentaciones utilizando el programa PowerPoint.

Texto: Agua en la Nutrición animal

Publicado el: 9/3/2011

Autor/es: Luciano García-Trejo, Médico Veterinario Zootecnista. Estados Unidos de América

El agua tiene una importancia primaria como el mayor constituyente del organismo animal. Esta es requerida para la regulación de la temperatura corporal, para el crecimiento, reproducción, lactación, digestión, metabolismo, excreción, hidrólisis de nutrientes, transporte de nutrientes y de desperdicios en el cuerpo, lubricación de las articulaciones y muchas funciones más. Varios factores influyen en el contenido de agua del cuerpo como son la especie, edad, y condición de la dieta.

Existen tres fuentes de agua para los animales: (1) agua de bebida; (2) agua contenida en los alimentos; (3) agua metabólica. Los forrajes verdes y los ensilados contienen de 70- 90% de agua y hacen una contribución sustancial a los requerimientos del animal. Los alimentos secos como los concentrados y el heno contienen entre 7% y 15% de agua. La presencia de más de 15% de humedad en los ingredientes de alimentos secos no es aceptable por la subsecuente disminución del valor alimenticio y la predisposición de los ingredientes húmedos a convertirse en fungosos y/o podridos.

El agua metabólica es producida por procesos metabólicos en los tejidos, mayormente por la oxidación de nutrientes. Las tres clases centrales de nutrientes (proteínas, carbohidratos y grasas) producen diferentes cantidades de agua. La oxidación de cada gramo de carbohidrato produce 0.6 g de agua, cada gramo de grasa produce 1.1 g de agua, y cada gramo de proteína 0.4 g de agua. Para la mayoría de los animales domésticos el agua metabólica representa solo de un 5-10% del total de agua consumida. En ciertas condiciones el agua metabólica es la única fuente de agua para los animales. En tales casos, y también en animales consumiendo menos alimento que el requerido, la producción de agua metabólica se convierte en más importante, pues los depósitos de grasas y proteínas de los tejidos son catalizados para suplir energía. Este es el proceso que utilizan los por ejemplo: camellos y dromedarios para suplirse de agua y resistir tanto tiempo sin agua de bebida.

Funciones del agua

Muchas de las funciones biológicas del agua dependen de la propiedad del agua actuando como solvente para numerosos componentes. El agua toma parte en la digestión (hidrólisis de proteínas, grasa y carbohidratos), en la absorción de nutrientes digeridos, transporte de metabolitos en el cuerpo, y en la excreción

de productos de desperdicios, y muchas funciones más como ya lo mencionamos al principio. Muchos procesos anabólicos y catabólicos tienen lugar en los tejidos envolviendo la liberación o la adición de agua.

La regulación de la temperatura corporal es dependiente parcialmente de la alta propiedad conductiva del agua para distribuir el calor eventualmente dentro del cuerpo y eventualmente remover por evaporación el exceso de agua liberado por las reacciones metabólicas dentro de las células. Cambios drásticos en la temperatura corporal son prevenidos por el alto calor específico del agua, ej.: por su alto calor latente de evaporación, junto con el alto contenido de agua corporal.

Pérdidas de agua

El agua es perdida del cuerpo constantemente en el aire respirado, por evaporación de la piel y periódicamente por excreción en la orina y las heces. El agua excretada en la orina actúa como un solvente para productos excretorios eliminados a través de los riñones. La orina contiene mayormente productos de la descomposición de las proteínas (urea en mamíferos, ácido úrico en aves) y minerales. La urea en una solución concentrada acuosa es tóxica para los tejidos. En la orina la urea es diluida por el agua a concentraciones menos dañinas y es finalmente eliminada por la orina (en fallos renales crónicos, en pacientes no dializados, esta, la urea, se convierte en un veneno para dicho paciente).

El consumo de proteínas por las aves envuelve un requerimiento de agua más bajo que la ingestión de proteína por mamíferos por dos razones: (1) la descomposición de las proteínas a ácido úrico proporciona más agua metabólica que su catabolismo final a urea; y (2) el ácido úrico, producto final de la descomposición de las proteínas en las aves, es excretado o eliminado en forma semisólida en las heces de las aves.

La pérdida fecal de agua son considerablemente más altas en rumiantes que en otras especies, siendo casi igual a la pérdida urinaria, mientras que en el humano la pérdida fecal de agua es de solo cerca de 7-10% de agua de la que se pierde en la orina. El ganado que consume dietas fibrosas excreta heces con un 68-80% de agua. Las heces de ovejas, en forma de pellet, contienen 50-60% de agua. La pérdida de agua en las heces de rumiantes son pequeñas comparadas con la gran cantidad de agua secretada dentro del tracto digestivo a través de la saliva y los jugos digestivos. Esto puede ser explicado por el hecho de que gran parte del agua secretada dentro del tracto es reabsorbida. En las diarreas se pierde gran cantidad de agua y electrolitos en las heces.

Requerimientos de agua

Es bien conocido el hecho de que los animales son más sensibles a la carencia de agua que de alimento. El primer aviso del efecto de la restricción moderada de agua es un consumo reducido de alimentos. Como consecuencia de una restricción más severa del consumo de agua, la pérdida de peso es rápida a medida que el cuerpo se deshidrata. La deshidratación envuelve la pérdida de agua y electrolitos, como sucede en las diarreas y vómitos severos. La deshidratación

asociada con la pérdida del 10% del contenido de agua corporal es considerada severa y un 20% de pérdida resulta en la muerte, mientras que los animales son capaces de vivir incluso después de una pérdida de 40% del peso de su cuerpo a causa del hambre.

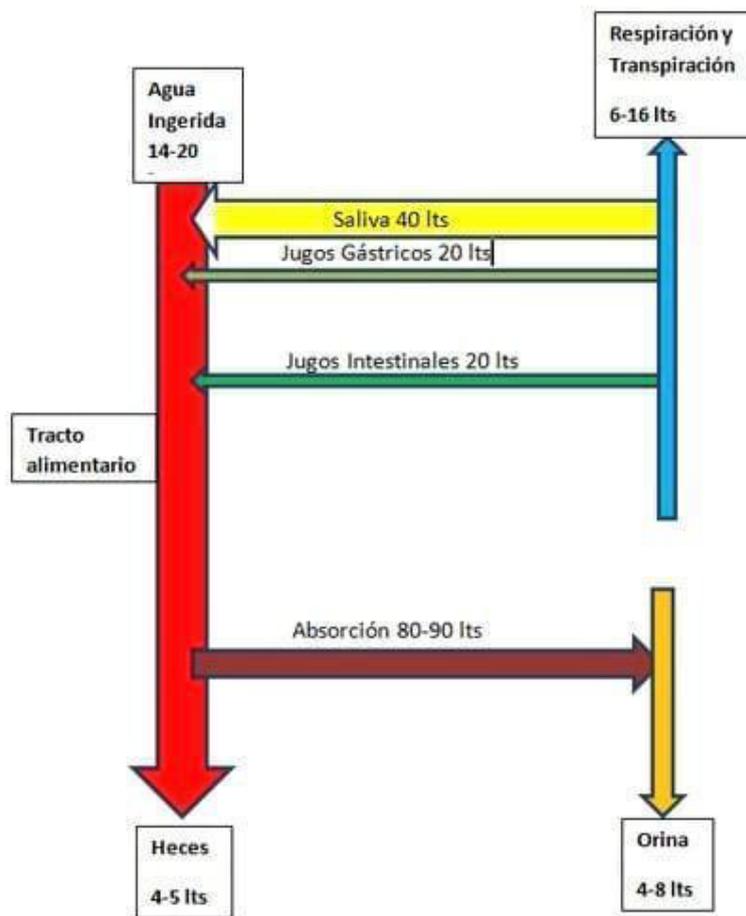
Los requerimientos de agua están influenciados por la dieta y factores ambientales. El consumo de agua va relacionado a múltiples factores como es el consumo de materia seca, una gran proporción de materia indigesta se pierde en las heces y como resultado se va a excretar una gran cantidad de agua en las heces. Los requerimientos de agua se incrementan con el nivel de material tosco en la dieta. El consumo de agua del ganado adulto es de 3-5 kg por 1 kg de materia seca consumida; el consumo de agua de los terneros es mucho más alto, siendo de 6-7 kg por kg de materia seca. Las vacas lecheras requieren cantidades adicionales de agua en orden de proveer cantidades adecuadas para la secesión de grandes cantidades de agua en la leche; cerca de 4-5 kg de agua son requeridos para cada kg de leche producida. La postura de huevos, de igual manera, incrementa los requerimientos de agua.

La presencia de sales minerales, particularmente cloruro de sodio (NaCl, sal común), en la dieta y la ingestión de una dieta alta en proteínas resultan en un incremento de la excreción urinaria y como resultado se incrementa el consumo de agua. El agua conteniendo un 1.3-1.5% de sales totales disueltas es tolerada por el ganado; el agua con altas cargas de sales causa daños debido mayormente a su efecto osmótico más que a la acción tóxica específica de las sales. Es de resaltar la baja calidad del agua en muchos de nuestros países, tanto por su contenidos nitritos y nitratos, dureza, como su contenido de patógenos y parásitos que merman la capacidad productiva de nuestros animales, así como también, el mal manejo que se da al agua a ser servida a nuestros animales, a veces bajo las inclemencias del sol y del ambiente lo que es propicio para la multiplicación de microorganismos patógenos y no patógenos, así como la contaminación con orina y heces de los mismos animales.

El consumo de agua aumenta con el incremento de la temperatura del aire para contrarrestar el incremento respiratorio y la pérdida por sudoración, mientras que el consumo de alimento baja. Esto lo vemos en la mayoría de los países de clima tropical, cálidos y con una humedad alta.

Es normal un bajo consumo de agua en climas fríos y un alto consumo en climas cálidos. El peso corporal afecta también el consumo de agua, pero el peso corporal y el consumo de agua no están relacionado linealmente. Resultados de estudios en consumo de agua sugieren que la sed es el resultado de necesidades y que el animal bebe para suplir estas necesidades.

La necesidad de agua es el resultado de un incremento en la concentración de electrolitos en los fluidos corporales, los cuales activan el mecanismo de la sed. El ciclo del agua de los animales mayores lo representamos en el siguiente esquema para un caballo. Grandes cantidades de agua están envueltas en el ciclo diario, pero el consumo de agua puede estar comparativamente limitado debido a la reabsorción de agua en el extenso tracto digestivo.



Guía de toxicidad por Nitrato en ganado

Niveles de Nitrato (ppm) ^a		
AsNO ₃	AsNO ₃ -N	Efectos posibles
0 a 100	0 a 23	Ninguno
101 a 500	23+ a 114	Ganancia reducida, más infertilidad
501 a 1000	114+ a 227	Membranas mucosas marrón/grisáceas, respiración entrecortada y rápida
Sobre 1000	Sobre 227	Signos de sofocación, incoordinación, tambaleo y muerte

Nota: esta tabla asume niveles normales o cercanos al promedio en forrajes y alimentos. Se debe hacer análisis del forraje y consultar las tablas de niveles de nitrato cuando el contenido del agua es sobre 100 ppm de NO₃ o 23 ppm de NO₃-N. ^a ppm= mg/lit x 0.454= mg/lb



8. Actividades

- A. Lectura modelo del texto: “Agua en la nutrición animal”.
- B. Identificá los elementos propios del texto explicativo:
- Función preferentemente referencial
 - Parte de lo general para luego particularizar o parte de lo particular para luego generalizar
 - Léxico preferentemente denotativo
 - Tecnicismo, léxico disciplinar
 - Registro formal
 - Oraciones bimembres
 - Párrafos revés
 - Enunciados aseverativos: afirmativos o negativos
 - Verbos en modos indicativos
 - Uso preferencial de la 3 persona del singular
 - Uso de conectores
 - Distribución adecuada de la información
- C. El texto expositivo no presenta todos los recursos explicativos, agregá una definición en la introducción.
- D. Seleccioná diez palabras correspondientes al vocabulario científico/técnico e incorporá un hipervínculo que explique el significado.
- E. Para lograr una mejor comprensión y que el texto quede mejor cohesionado, incorporá tres conectores en diferentes párrafos del texto.
- F. Resaltá en cada párrafo la información más importante y elaborá un esquema que sintetice la información seleccionada.
- G. Organizá la información en un PowerPoint.



9. Evaluación

Evaluación formativa con guía y andamiaje por parte de las docentes durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

10. Referencias bibliográficas

Materiales curriculares de Lengua y Literatura de La Pampa.

Material bibliográfico aportado por la Capacitación “Actualización en estrategias didácticas de lectura, escritura y expresión oral en español e inglés para Escuelas Técnicas de la provincia de La Pampa” Programa Nexos 2018: De la Escuela a la Universidad: fortaleciendo el pasaje”, aprobado por Resol-2018-117-APN-SECPU-MECCYT.

Secuencia didáctica 7

Secuencia didáctica para 6to año. Tecnatura en Equipos e Instalaciones Electromecánicas. EPET N° 2 de General Pico

7

Verónica Gisela Bessoni

1. Fundamentación

Preparar y formar a los estudiantes para ser parte de la sociedad vertiginosa en la que tendrán que insertarse, dados los cambios y avances tanto en la ciencia como en la tecnología; implica propiciar la construcción de conocimientos y capacidades que les permitan actuar ante grandes desafíos. Por eso, y teniendo en cuenta el perfil del egresado técnico, son de suma importancia las que se refieren al *saber hacer* o puesta en acto, ya que incluyen habilidades tecnológicas y organizativas, pero también comunicativas.

En este sentido, es fundamental que los alumnos adquieran el aprendizaje de estrategias de lectura y escritura propias de los discursos que circulan socialmente, en tanto promueven la reflexión crítica y la interpretación de contextos variados. Interactuar y comunicar es una capacidad que se hace presente en toda relación humana y que supone una dinámica vincular basada en el respeto y en la interacción entre las personas (adecuación del lenguaje a la situación comunicativa, por ejemplo).

Según el perfil técnico profesional de la llamada aún “escuela industrial”, el egresado de la modalidad Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas estará capacitado para: proyectar y diseñar; montar, operar y mantener equipos e instalaciones electromecánicas, controlar y participar en el suministro de los servicios auxiliares, realizar e interpretar ensayos de materiales; comercializar; asesorar en emprendimientos vinculados con áreas de su profesionalidad; entre otras. Sin embargo, sin un desempeño competente del lenguaje (vocabulario específico, ampliación de información, uso de recursos explicativos/argumentativos), sus posibilidades de inserción laboral podrían verse truncadas. Parafraseando a un reconocido filósofo, se podría afirmar que *los límites de su lenguaje serán los de su mundo*¹.

Esta propuesta partirá, entonces, desde una perspectiva interdisciplinaria (Inglés-Lengua-Materiales-Electricidad-Química) con el objeto de que el lenguaje, en sus formas oral y escrita, no solo sea una herramienta de comunicación, sino de

1 Ludwig Josef Johann Wittgenstein (Viena, 26 de abril de 1889-Cambridge, 29 de abril de 1951) fue un filósofo, matemático, lingüista y lógico austriaco, posteriormente nacionalizado británico. Publicó el *Tractatus logico-philosophicus*, que influyó en gran medida a los positivistas lógicos del Círculo de Viena, movimiento del que nunca participó.

transformación, en tanto permita, desde una perspectiva formativa, el desarrollo tanto sociopersonal como socioprofesional del individuo. Al respecto, Bordelois (2010) afirma:

La lengua no reproduce la realidad, sino que la va recreando constantemente, y el mundo en que vivimos, a pesar de todos los imperios e imperiales avances de la tecnología, es y será de palabras antes que de aparatos y de máquinas. (p. 74)

2. Eje temático

Electricidad. Importancia y elementos de un circuito eléctrico.

3. Propósitos

- Propiciar situaciones de conversación acerca del material bibliográfico preparado para el trabajo interdisciplinario.
- Promover la comprensión y el estudio de un tema mediante estrategias de lectura y el reconocimiento de procedimientos propios de la explicación para adquirir nuevos conocimientos correspondientes a las disciplinas técnico-específicas.
- Ofrecer variados informes de lectura para el entrenamiento en la adquisición de sus estrategias de escritura específicas. Leer para aprender.
- Favorecer la producción grupal de un informe de lectura atendiendo al proceso de escritura: planificación, textualización y revisión, de manera recursiva.
- Generar instancias para reflexionar acerca del significado de las palabras mediante inferencias (por cotexto, familia de palabras, prefijos y sufijos) y de convenciones gramaticales.

4. Objetivos

- Comprender y estudiar un tema mediante estrategias escolares de lectura y reconocer los procedimientos propios de la explicación para adquirir nuevos conocimientos relacionados con el mundo sociocultural y formar a los alumnos como lectores de textos expositivos.
- Participar en situaciones de lectura de textos expositivos con el fin de que los alumnos se apropien de las características de este tipo de texto.
- Escribir un informe de lectura atendiendo al proceso escriturario.
- Reflexionar acerca de aspectos normativos que ayuden a la inferencia y expansión del vocabulario y aspectos normativos.

5. Selección de saberes

Eje: Lectura y producción escrita

- La participación frecuente en situaciones de lectura de textos de complejidad creciente, vinculados a temas del campo de la electromecánica y de la cultura.
- La participación asidua en procesos de escritura de textos no literarios, referidos a temas específicos de algunas disciplinas de la orientación TEIE, atendiendo a la intencionalidad, los rasgos específicos del género explicativo, los destinatarios, el ámbito de circulación y los soportes elegidos.

Eje: Comprensión y producción oral

- La participación asidua, planificada y reflexiva, como oyentes y productores, en conversaciones, exposiciones y debates en torno a temas vinculados con el ámbito de estudio, de la cultura y de la electromecánica.

Esto supone en las exposiciones:

- Reconocer estrategias explicativas implementar estrategias de registro y toma de notas para sistematizar la información y elaborar preguntas que favorezcan el
- En la producción escrita: seleccionar, definir y delimitar el tema de la exposición; buscar información; evaluar pertinencia y relevancia. Planificar la exposición: tomar decisiones atendiendo a la audiencia y al ámbito donde se realizará.
- Exponer articulando recursos paraverbales y no verbales como refuerzo de la oralidad y utilizar, cuando sea pertinente, apoyos en soporte impreso o digital.
- Construir, de manera colectiva, algunos criterios para valorar el desempeño personal y grupal en las exposiciones.

Eje: Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos

- La recuperación, la profundización y la sistematización de saberes sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales abordados en los años anteriores, en relación con la gramática en tanto objeto de estudio, como así también con la producción y la comprensión de textos.

6. Estrategias didácticas

- Explicación, diálogo e interrogatorio didáctico, ejemplos.
- Presentación de textos.
- Indagación de ideas previas.
- Explicación docente.

7. Recursos

- Recursos diseñados por la docente.
- Proyector digital y recursos visuales y audiovisuales seleccionados por la docente.
- Netbooks, celulares.



8. Propuesta de enseñanza: actividades e intervenciones

Clase 1

La docente pretende recuperar saberes previos de sus alumnos mediante las siguientes preguntas: ¿recuerdan qué textos trabajamos, durante el primer trimestre, en Lengua? y ¿qué cuestiones tienen en común a pesar de que todos tratan temáticas distintas? Se pretende que los estudiantes mencionen los textos y se acerquen a sus características: organización explicativa, intención informativa, carácter objetivo. Les propone la revisión de la carpeta y la relectura de alguno de ellos, mediante lectura silenciosa. Podrán elegir: “El torno”, “La amoladora”, “El relé”, entre otros.

Pregunta: ¿Consideran que hay alguna otra cuestión para agregar acerca de ellos? Se anota en la pizarra:

Textos explicativos-despliegue de un tema-intención informativa-predominio de objetividad.

Registro en la carpeta.

Este es el momento en el que la docente explicita a los estudiantes que, a partir de esa instancia, trabajarán de manera sistemática e intensiva, en forma interdisciplinaria, en un proyecto que involucra cuatro espacios curriculares: Lengua, Química, Materiales y Electricidad. De manera grupal, se elegirá un tema correspondiente a alguna de estas disciplinas, con acuerdo del profesor de la materia, para, primero, realizar un informe escrito y, luego, una exposición oral (previa planificación).

Explicita que se partirá del análisis de textos explicativos pertenecientes al ámbito de la cultura en general, para comprender su lógica de funcionamiento, dado que están en la base del informe de lectura, texto al que se pretenderá llegar. Aclarará, además, que será requisito un trabajo comprometido y responsable que involucre material bibliográfico de los espacios curriculares comprometidos.

Se comenzará con el texto: “Un asombro animal”, presente en el libro de Lengua² seleccionado para abordar las propuestas. La docente hará la lectura en voz alta. Luego, preguntará: ¿cuál es el tema del texto?, ¿qué pregunta podemos formularle para que la respuesta sea el párrafo que despliega?, ¿qué intencionalidad tiene?,

2 Blanco, María I. y otras (2005). Lengua y Literatura I. Buenos Aires, Argentina: Editorial Estrada.

¿consideran que hay algún párrafo diferente en cuanto a la organización de la información?, ¿por qué?

Luego de escuchar las respuestas, solicita a un alumno la lectura de otro texto referido al mismo animal, pero con distinta organización, presente en la página anterior: “El origen del oso polar”, del mismo libro. La clase se dará por terminada con la siguiente pregunta: ¿qué diferencias encuentran entre ambos textos, teniendo en cuenta el tema y la organización?

Clase 2

La docente comienza la clase repartiendo los libros donde aparecen los textos leídos la clase anterior. Solicita a un alumno releer el texto “El origen del oso polar”. Repite las mismas preguntas que se hicieron para el primero. El objetivo es que los estudiantes adviertan que, si bien ambos se centran en el mismo animal, el oso polar, hay diferencias en cuanto a su organización (descriptiva en el primer caso, secuencial en el segundo) y presentación del tema (implícito y explícito, respectivamente, ya que el título anticipa el interrogante). Los interrogantes a los que responden son: ¿qué características presenta el oso polar? y ¿cómo ha evolucionado el oso polar?

Se van anotando las ideas que van surgiendo en el pizarrón. Luego, se solicita la relectura del primer párrafo del texto (cabe aclarar que el primero presenta solo uno). Se pregunta: si en el primer caso dijimos que el título no anticipa el tema y que debimos reconstruirlo, ¿consideran que, antes de comenzar a dar respuesta al tema, hay alguna introducción? ¿Y en el segundo? ¿En qué se parecen estos textos a los trabajados durante el primer trimestre?

Debajo de ambos dice “Adaptación”. ¿Qué significa esto? ¿Por qué son adaptaciones de otros? Si, entonces, no está completo, ¿qué partes estarían haciendo falta? El foco está puesto en la *reflexión sobre el nivel de complejidad* que pueden presentar los textos expositivos. Se registran algunas preguntas y respuestas en la carpeta.

Clase 3

Se comienza la clase con la recuperación de saberes trabajados la última vez. Luego, previo a la lectura de un texto presente en una fotocopia solicitada: “El libro, ese objeto indestructible”³, se pregunta: ¿consideran que este título nos anticipa el tema del texto?, ¿por qué?, ¿saben cómo se llama la cita (epígrafe) que está después del título?, ¿cuál será su función?, ¿qué muestran las imágenes que lo acompañan? y ¿por qué creen que está dividido mediante subtítulos? Se hace hincapié en la oralidad.

Se hará una lectura colectiva, por lo tanto, la docente solicitará que cada alumno lea un párrafo. Después de esta, se preguntará: ¿cuál es el interrogante al que responde este texto? Anota en el pizarrón. Propone relectura en silencio de cada uno de los párrafos: ¿consideran que el primero ya está respondiendo a la pregunta que

3 Delgado, Miriam y Ferrero de Ellena, Isabel (2011). *Aprendamos Lengua*. Córdoba, Argentina: Editorial Comunicarte.

se formuló?, ¿por qué? Se pretende que los chicos adviertan que se trata de una introducción.

Ahora, propone la relectura, en silencio, del segundo párrafo: “Un libro (del latín *liber*, *libri*, membrana, corteza de árbol, es una obra impresa, manuscrita o pintada en serie de hojas de papel, pergamino, vitela u otro material, unidas por un lado (es decir, encuadernadas) y protegidas con tapas, también llamadas cubiertas”. Contiene tres definiciones que son introducidas mediante marcadores distintos.

Para que los chicos puedan darse cuenta de que se trata de este recurso (conocimiento previo trabajado el año pasado), pregunta: ¿qué hace el texto si dice “es una serie...”? Una vez que los chicos advirtieron de que se trata de una *definición*, pregunta si es posible encontrar otras.

En este párrafo y también en el siguiente, mediante el conector “es decir”, se presenta la *reformulación* con el propósito de aclarar información poco transparente. Se pretende que los chicos se den cuenta del valor que tiene el marcador. Vuelve a aparecer en el último párrafo para aclarar el significado de “nuevo cuño”.

En el cuarto párrafo, aparece la *ejemplificación* con el objeto de particularizar un caso. Esta vez, aparece el marcador “como por ejemplo”, que facilitará su detección. Hay un caso particular o la ilustración de una idea. ¿Cuál es? ¿Con qué intención consideran que aparece?

A medida que los chicos van infiriendo la información, se anotan las ideas expuestas en la pizarra. El trabajo que prima está centrado en la oralidad.

Se afirmará que, hasta ahora, se han encontrado definiciones, reformulaciones y ejemplos: ¿con qué objetivo fueron incluidos estos recursos? Se pretende que los estudiantes se den cuenta de que hay un desarrollo que da respuesta a la pregunta que se formuló al texto.

Los párrafos siguientes se detienen en la explicación, mediante secuenciación, de sucesos importantes, a lo largo del tiempo, que involucran al libro. Se trabajará con preguntas que ayudan a la comprensión lectora, tales como: ¿qué beneficios otorgó la invención de la imprenta?, ¿a qué se refiere el texto cuando dice “minorías ilustradas de la sociedad”? y ¿por qué se afirma que el libro “otorga distinción a los lectores”?

Se registran ideas en la pizarra. Luego, se solicita la relectura de la segunda parte del texto “Pantalla versus papel”. Se pregunta: ¿estos dos párrafos van hacia el pasado?, ¿cómo se dan cuenta de que se detiene en el presente? Solicita la relectura, en voz alta, del último párrafo: ¿saben qué significa “a pesar de que”?, ¿qué otra frase podría reemplazarla? Se anota en el pizarrón; ¿cómo explicarían la idea presente? ¿Por qué podría considerarse como cierre del texto?

Se anotarán, en la carpeta, las ideas registradas en la pizarra mientras se trabajó la oralidad.

Clase 4

Se recuperan los saberes trabajados en la clase anterior. El foco, ahora, se pondrá en explicar la estructura que presenta un texto explicativo, a partir del que se analizó la clase pasada. Se hacen preguntas: ¿cuáles son, entonces, las partes que tendría un texto explicativo? Una vez anotadas, se expande información acerca de cada una.

- Presentación/marco
- Planteo del problema (explícito o implícito)
- Respuesta del problema
- Cierra: evaluación conclusiva

Mientras se va dando información de cada una, se releen las partes y se marcan mediante corchetes, en el texto. Se preguntará: ¿cómo definimos, entonces, un texto explicativo? Se da un tiempo de escucha y se escribe en el pizarrón:

El texto explicativo se define por su intención de hacer comprender a su destinatario un fenómeno o un acontecimiento que se supone desconocido. Tiene una intención informativa mediante el despliegue de datos (3º persona), objetividad.

A continuación, la docente solicita los libros trabajados y pide releer los textos. Pregunta: ¿consideran que cumplen con todas sus partes?, ¿cómo se dieron cuenta?, ¿por qué creen que sucede esto? Propone mirar debajo de cada uno: “Texto adaptado de *Animales Salvajes*, Ediciones Altaya, 1998”.

Pregunta: ¿saben qué quiere decir que es una adaptación?, ¿consideran que en la universidad circulan textos adaptados?, ¿por qué? Se explicará que las adaptaciones son las modificaciones que sufren los textos originales, ya sea porque se cambia su léxico, su longitud o bien se lo acorta con la intención de hacerlo más comprensible al destinatario. Se registra esto en la carpeta.

Clase 5

Ahora, la docente comentará a sus alumnos que el texto explicativo (la explicación propiamente dicha) servirá como base para transmitir y construir el conocimiento y que, por eso, se partirá de lo que se sabe de él para elaborar un *Informe de lectura*.

Partirá de ideas previas: ¿saben de qué se trata un informe de lectura?, ¿qué nos está adelantando el título? Se dará paso a la exposición de Informe de lectura: características y organización, a partir de información extraída de un documento que hace referencia a este⁴. A medida que se van dando sus características distintivas, se recuperan conceptos ya trabajados: objetividad, relación asimétrica entre autor-lector, tema global, subtemas de párrafos y conceptos clave.

4 El informe de lectura. Universidad Católica de Oriente. Recuperado de <https://www.uco.edu.co/ova/OVA%20Lectoescritura/Objetos%20informativos/Unidad%204/1%20El%20informe%20de%20lectura.pdf>

Para cerrar la clase, pide a sus alumnos que se reúnan por grupos para elegir un tema de las materias propuestas, tal como se les había anticipado: Química-Electricidad-Materiales (Electromecánica); Química-Taller de construcciones-Materiales (MMO). Solicita que tengan en cuenta hacer un recorte del tema teniendo en cuenta lo siguiente:

TEMA GLOBAL: ELECTRICIDAD

¿QUÉ DEL TEMA VOY A TRABAJAR? EJEMPLO: IMPORTANCIA Y ELEMENTOS DE UN CIRCUITO ELÉCTRICO.

Clase 6

La docente propone que cada grupo se reúna para compartir y reflexionar acerca del material bibliográfico que ha traído. Ella pasará por cada uno para conversar sobre esto. Primero, solicita comenzar el informe por la introducción. Recuerda las propiedades que debe tener y ayuda diciendo que no se tratará de cortar y pegar información, sino de consultar fuentes para organizar y producir la información. Agregará que, en la introducción, no debe desarrollarse el tema, sino hacer un acercamiento a este dando a conocer, por ejemplo: importancia, contextualización histórica (evolución temporal), estado actual de la situación del tema (mercado, industria, fábrica), etc. Dirá también que el objetivo deberá tener un verbo en infinitivo y que será esa acción la que deberá plasmarse luego, en el desarrollo. Se destinará el módulo para realizar esta primera parte y, en caso de que no alcance el tiempo, deberán traerla realizada para la próxima clase.

Clase 7

El módulo será destinado a la producción del desarrollo del informe de lectura. Recuerda que, en esta parte, la información se encargará de hacer visible el objetivo del trabajo (ejemplo, comparar, describir). Se recuperan los recursos explicativos que estarán en la base del informe para hacer comprensible el discurso. Recuerda también que se tenga en cuenta la forma de citación aprendida, según Normas APA. Finalmente, agrega que se podrán incluir fotos e imágenes en relación con el tema, con sus respectivos epígrafes.

Se dará el módulo para trabajar con esto. La docente, mientras los chicos textualizan, pasará recorriendo los grupos para revisar: ordenamiento de ideas (coherencia local), repeticiones (cohesión léxica-gramatical), puntuación y ortografía.

Clase 8

La clase continúa de la misma manera que la anterior: en grupos, los estudiantes continúan textualizando y revisando sus producciones. También lo hará la docente, quien ayuda preguntando: ¿se respeta el objetivo que se planteó en la introducción?, ¿hay relación entre las oraciones, es decir, se usan conectores?, ¿las oraciones están separadas por puntos?, ¿usaron muchas palabras que están repetidas? y ¿qué recursos de la cohesión trabajados podemos usar para reemplazarlas? Recordará

no usar los pronombres “este, esta” dentro de una oración que ya tiene sujeto, sino solo para reemplazarlo cuando antes ya se haya usado elipsis. Tomará algún ejemplo de alguna producción donde no se haya respetado esto. Antes de finalizar la clase, solicitará que, para la próxima, cada grupo traiga el desarrollo terminado.

Finalmente, pasará a explicar cómo elaborar la conclusión. Ayudará diciendo que, para comenzarla, podrán usar frases como: para concluir, a modo de conclusión, para finalizar el trabajo, etc. Dirá que es la única parte en la que puede intervenir la subjetividad. Se recuperará este concepto ya trabajado en el primer cuatrimestre. Se explicitará que es importante que se haga un cierre haciendo una evaluación de lo dicho sin agregar nada nuevo ni repitiendo información ya dada.

Clase 9

La docente solicita a los grupos que se reúnan. Pasará por cada uno revisando el desarrollo de los informes de lectura y, mientras tanto, los estudiantes comenzarán a elaborar la conclusión, a partir de lo explicado en la clase anterior y el material teórico que les sirve como apoyatura. Para ayudar a su elaboración, anotará en la pizarra:

- Comenzar con un conector de cierre.
- Incluir opinión acerca de lo dicho.
- Utilizar verbos en modo subjuntivo, ya que reafirman la idea de probabilidad o duda (aportan subjetividad al texto, como, por ejemplo: “Quizás sea conveniente...”).
- No repetir ideas ya mencionadas ni agregar nuevas.

Luego, hará un bosquejo de lo que será la portada que deberán incluir para el trabajo (datos que no puedan faltar) y repartirá dos copias a cada grupo, con información que deberá incluirse en la bibliografía. Explicitará pautas para su elaboración.

Pedirá, finalmente, a sus alumnos que traigan el informe de lectura impreso para la clase próxima. La fecha fue anunciada con anticipación.

Clase 10

La docente da comienzo a la clase solicitando la entrega de los trabajos. De inmediato, pedirá al delegado del aula que traiga los libros de editorial Estrada (ya mencionados) para dar lugar a la explicación de la planificación oral.

En primer lugar, lee en voz alta el ejemplo que presenta este capítulo acerca de la exposición oral por parte de un guía en el Museo de Ciencias Naturales, en La Plata. Luego, pregunta: ¿cuál es el tema que despliega?, ¿cómo lo empieza?, ¿por qué creen que hace preguntas mientras explica?, ¿qué recursos explicativos usa? y ¿por qué hará una comparación de las rocas con cajas?

Una vez concluida la conversación, la docente expone algunas cuestiones a tener en cuenta al momento de la planificación oral⁵:

- Se debe respetar **la estructura propia de la explicación**. Solicita agregar un **saludo inicial, presentación de los integrantes del grupo, mención del tema y motivos que llevaron a su elección**.
- **Introducción:** se respetará la que se redactó para la producción escrita, pero se agregarán interrogantes para que el auditorio reflexione acerca de cuestiones que, tal vez, nunca se preguntó.
- **Desarrollo:** se despliegan los recursos usados para el informe y se solicita la presencia de otros dos que permitan tomar contacto con la realidad cotidiana para hacer más comprensible el saber. Se solicita recurrir a apoyaturas visuales tales como: PowerPoint, Prezi, mural.ly o láminas con el fin de acompañar el despliegue bibliográfico. La docente recuperará la importancia de recurrir a ayudas de tipo visual para la presentación, pero insistiendo en cuidar el lenguaje en ellas, dado que una diapositiva cargada de información, por ejemplo, puede desviar la atención del oyente.
- **Cierre:** se da por concluida la exposición respetando lo registrado en el escrito. Se abre un espacio de diez minutos para preguntas por parte de los oyentes.

Registro de lo expuesto en la carpeta.

Clase 11

La docente comienza la clase retomando cuestiones teóricas, trabajadas la clase anterior, referidas a planificación oral. Hará preguntas que permitan recuperar saberes. Sumará dos cuestiones: **el uso de la voz y el manejo del cuerpo**. Con respecto a la primera, solicita tener en cuenta:

- **Entonación:** tonos según tipo de enunciados emitidos (interrogativos, exclamativos, afirmativos, dar énfasis, etc.).
- **Modulación:** hace referencia a la alteración de tono con armonía y suavidad, es decir, sin que resalte a oídos del oyente y sin perder claridad ni elegancia.
- Con respecto al **uso del cuerpo**:
 - Ademanos: naturales
 - Mirada dirigida a todo el auditorio.
 - Postura corporal: ni relajada ni rígida.

La docente solicita a los estudiantes que registren lo anotado en la pizarra, en sus carpetas. Dará lo que queda del módulo y las dos clases siguientes para planificar las exposiciones grupales. Dará repaso a las explicaciones realizadas durante las dos últimas clases. Recorrerá los grupos para acompañar en las diagramaciones.

5 Magadán, Cecilia (2013). *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. México, Argentina: Editorial Cengage Learning.



9. Evaluación

Presentación de las exposiciones orales. Se destinarán dos semanas para la presentación de las exposiciones de ambas modalidades: MMO y Electromecánica. Como ya se dijo, ambas serán receptores de los trabajos de la otra modalidad.

Después de estas, cada grupo tendrá la siguiente grilla de evaluación con el propósito de hacer valoraciones con respecto a los grupos exponentes. Una vez terminadas las exposiciones, se dará lectura a las evaluaciones. Será la docente de Lengua, junto a los docentes de las otras disciplinas, quien, con ayuda de las grillas completas, haga una devolución al grupo. Será un momento de reflexión y debate.

Grilla de evaluación de exposiciones orales

Aspectos	Respeto	No respeto	Insuficiente	Suficiente	Comentarios
Tema enmarcado en la disciplina					
Tono de voz Modulación Entonación					
Ademanos/ gestos Mirada					
Postura corporal					
Apoyo visual Recursos explicativos					
Preguntas reflexivas					
Claridad en la exposición Respuestas pertinentes (ronda de preguntas) Otros aspectos					

Además, después de que cada grupo haya finalizado la exposición, se entregará a cada alumno, de manera individual, una grilla de autoevaluación con el objetivo de que se reflexione sobre su “puesta en escena” y se prepare para otras actuaciones futuras.

<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué sensaciones, sentimientos o estados experimenté? 2. ¿Pude lograr la atención de los oyentes? ¿Cómo me di cuenta? 3. ¿Respeté el uso de voz y cuerpo? ¿Qué no? 4. ¿Respeté la organización discursiva, tal como se había planificado al interior del grupo? 5. ¿Perdí el hilo del discurso? ¿Cómo lo resolví? 6. ¿Usé vocabulario específico del tema? 7. ¿Fui claro/a en la exposición? 8. ¿Respeté el turno de mis compañeros? 9. ¿Cumplí con todo lo que me había pautado? 10. ¿Respondí a preguntas de manera pertinente? 11. Otras consideraciones. 	
---	--

Las dos grillas presentadas servirán como indicadores de progreso. A esto, se suman otros indicadores con respecto a la producción escrita o Informe de lectura:

- Presentación en tiempo estipulado.
- Respeto por la organización propia del informe de lectura.
- Respeto por los ítems pedidos dentro de cada parte de la organización.
- Uso de vocabulario específico, formal y pertinente.
- Uso de recursos cohesivos trabajados durante el primer trimestre para evitar repeticiones: elipsis, sinónimos y pronominalización.
- Respeto por las formas de citación según Normas APA.
- En cuanto a la segunda, se tendrá en cuenta:

- Postura corporal adecuada: ni rígida ni relajada.
- Ademanos cuidados.
- Mirada a toda la audiencia y no centrada en una persona en particular.

Se anotarán estos registros en la pizarra para ser copiados en la carpeta.

Una vez explicitados estos conceptos, la docente pedirá a sus alumnos que se agrupen nuevamente para empezar a planificar la exposición oral que darán frente a los docentes a cargo de las disciplinas involucradas y alumnos de la orientación MMO.

10. Referencias bibliográficas

Materiales Curriculares para el cuarto, quinto y sexto año del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria: Lengua Extranjera: Inglés. Versión Preliminar 2013. Ministerio de cultura y educación. La Pampa. Disponible en: <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/item/lengua-extranjera-ingles-2>.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Educación Primaria y Educación Secundaria – Lenguas Extranjeras (2004-2012). Ministerio de Educación de la Nación y Consejo Federal de Educación. Disponible en: https://repositorio.lapampa.edu.ar/repositorio/repositorio/materiales_curriculares/nap/NAP_Lenguas_extranjeras.pdf.

Material bibliográfico aportado por la Capacitación “Actualización en estrategias didácticas de lectura, escritura y expresión oral en español e inglés para Escuelas Técnicas de la provincia de La Pampa” Programa Nexos 2018: “De la Escuela a la Universidad: fortaleciendo el pasaje”, aprobado por Resol-2018-117-APN-SECPU-MECCYT.

Secuencia didáctica 8

Secuencia didáctica para cuarto año. Tecnatura en Electromecánica. EPET N° 2 de General Pico.

8

María Inés Baroni

1. Fundamentación

En nuestro globalizado mundo actual, en el que los avances tecnológicos y de las comunicaciones se producen a una velocidad constante y creciente, la enseñanza y profundización de una lengua extranjera es de importancia vital para el desarrollo del alumno, ya que le proveerá de las capacidades necesarias para interactuar y desempeñarse exitosamente en un mundo cada vez más competitivo y, además, contribuirá a formar un ser reflexivo y respetuoso de otros pueblos y culturas, comprometido con la sociedad, brindándole una visión más amplia del mundo y un pensamiento más flexible y crítico. Según el perfil técnico profesional, el egresado de la modalidad Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas estará capacitado para: proyectar y diseñar; montar, operar y mantener equipos e instalaciones electromecánicas; controlar y participar en el suministro de los servicios auxiliares; realizar e interpretar ensayos de materiales; comercializar; y asesorar en emprendimientos vinculados con áreas de su profesionalidad.

Siendo el inglés la lengua de comunicación internacional por excelencia, su enseñanza capacitará al alumno para desempeñarse en el mundo laboral y educativo, siendo su utilización indispensable en el área de las comunicaciones, comercio internacional, turismo, uso de Internet, computación, etc.

2. Eje temático

Circuitos eléctricos y compra de productos electrónicos de forma virtual, haciendo uso del inglés como lengua extranjera.

3. Propósitos

- Propiciar situaciones de conversación acerca del material bibliográfico preparado para el trabajo interdisciplinario.
- Promover la comprensión y el estudio de un tema mediante estrategias de lectura y el reconocimiento de procedimientos propios de la explicación para adquirir nuevos conocimientos correspondientes a las disciplinas técnico-específicas.
- Ofrecer variados informes de lectura para el entrenamiento en la adquisición de sus estrategias de escritura específicas. Leer para aprender.

- Generar instancias para reflexionar acerca del significado de las palabras mediante inferencias (por contexto, familia de palabras, prefijos y sufijos) y de convenciones gramaticales.

4. Objetivos

Durante el desarrollo de la secuencia didáctica, los/as alumnos/as lograrán:

- Aprender acerca de la lengua y cultura inglesa, a través de materiales auténticos, tales como: textos e informaciones de Internet, publicaciones periodísticas inglesas, folletos, y cuanto se considere de interés para el caso.
- Utilizar, desde el inicio del aprendizaje, las construcciones incorporadas, estimulando su empleo en producciones y proyectos.
- Relacionar el aprendizaje de inglés como lengua extranjera con los contenidos correspondientes al año cursado, enfatizando el aprendizaje de la vida cotidiana y del mundo de las prácticas de la industria electromecánica.
- Poner en uso la gramática pertinente, construyendo comparaciones entre la lengua española y la lengua inglesa.
- Adquirir las principales nociones de la fonética del idioma estudiado.
- Emplear el uso correcto de la lengua inglesa para la interacción y comprensión oral y escrita dentro de las temáticas de la orientación electromecánica.

5. Selección de saberes

Con el propósito de presentar los saberes a enseñar y aprender en este ciclo, se han establecido ejes que permiten agrupar, organizar y secuenciar anualmente esos saberes, atendiendo a un proceso de diferenciación e integración progresivas y a la necesaria flexibilidad dentro del ciclo.

Eje 1: En relación con la comprensión oral

La escucha global de textos orales simples, tales como diálogos situacionales y textos narrativos o descriptivos, provenientes de diferentes fuentes.

Esto supone:

- Identificar el tipo de escucha requerida de acuerdo con la tarea comunicativa a realizar.
- Utilizar diferentes estrategias para lograr la construcción de sentido del texto oral: apoyatura en lenguaje no verbal, soportes visuales, uso de inferencias, activación de saberes previos, entre otros.
- Apreciar la importancia de la acentuación y la entonación como portadoras de sentido.

Eje 2: En relación con la lectura

La lectura crítica y global de textos de géneros discursivos variados, ficcionales o no ficcionales, sobre temas diversos o relacionados con otras áreas de la orientación.

Esto supone:

- Reconocer el aporte de la apoyatura visual, tal como cuadros, esquemas y organizadores, para la construcción de sentidos.
- Hacer uso de estrategias para resolver dificultades de comprensión durante la lectura, tales como identificación de pistas temáticas, uso del paratexto e inferencia de significados a partir del contexto.
- Buscar información en lengua extranjera con diferentes propósitos a partir del uso de materiales auténticos.

Eje 3: En relación con la producción oral

La participación asidua en diálogos interaccionales, transaccionales, juegos de roles y exposiciones orales sobre temáticas de interés para los estudiantes o vinculadas a otras áreas curriculares del ciclo.

Esto supone:

- Ajustar la comunicación oral al destinatario y al propósito comunicativo (narrar, describir, formular preguntas y respuestas, entre otros).
- Producir textos orales expositivos y narrativos, con orientación del docente, siguiendo instancias de preparación, planificación y presentación oral, con el fin de lograr autonomía en el uso de la lengua.
- Usar estrategias de consulta, reparación y reformulación.

Eje 4: En relación con la producción escrita

La escritura de textos de géneros discursivos de complejidad discursiva acorde al nivel, sobre temáticas de interés de los estudiantes o relacionados con otros espacios curriculares, en soporte físico o digital.

Esto supone:

- Reflexionar sobre la lectura de textos del mismo género.
- Planificar la escritura teniendo en cuenta destinatarios y propósitos adecuados al contexto de enunciación.
- Revisar el texto producido, con guía del docente, para su edición y posterior socialización.

Eje 5: En relación con la lengua que se aprende

La reflexión sistemática, con ayuda del docente, sobre aspectos fundamentales del funcionamiento de la lengua extranjera.

Esto supone:

- Reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre la lengua extranjera y la lengua de escolarización.
- Reflexionar sobre las características de la oralidad, tales como el uso de contracciones, repeticiones y diferencias de registro de acuerdo con el nivel de familiaridad entre los interlocutores.
- Reflexionar sobre la organización textual (mecanismos de coherencia y cohesión) en textos narrativos tales como novelas, cuentos cortos, fragmentos de libros, entre otros.
- Reflexionar sobre los errores y considerarlos como positivos para el desarrollo de la interlengua hacia la lengua objetivo.

Se destacan los siguientes saberes:

- Electricidad y electrónica.
- Dispositivos electrónicos.
- Avisos publicitarios
- Compra en línea.
- Conductores y aislantes.
- Circuitos en serie y en paralelo.

6. Estrategias didácticas

- Explicación, diálogo e interrogatorio didáctico, ejemplos.
- Presentación de textos.
- Indagación de ideas previas.
- Explicación docente.
- Resolución de problemas en la tarea final.

7. Recursos

Uso de materiales auténticos, tales como: textos e informaciones de Internet, publicaciones periodísticas inglesas, folletos, y cuanto se considere de interés para el caso.



8. Actividades

Clase 1 (duración: 40')

Actividad 1.

La docente escribe en el pizarrón: *Consumer electronics* y propone a los alumnos que inferan el significado y que ejemplifiquen situaciones diarias en las que hacen uso de elementos electrónicos. Pueden usar L1. Se registran respuestas en el pizarrón.

Luego, se les presenta un aviso publicitario sobre una venta en línea con ofertas de corto tiempo.



La docente realiza las siguientes preguntas: “What type of text is it?”, “What kind of products are advertised?”, “What do these products have in common?”, “What does *online shopping* mean?” y “What do you understand by *2-day sale*?”.

Can you mention examples of similar shops in Argentina?

Actividad 2.

Los alumnos deben unir objetos con definiciones:

- | | | | |
|----------------|-----------------|------------------|----------------------------|
| 1.....tablet | 2.....computer | 3.....television | 4...e-book reader |
| 5...cell phone | 6....DVD player | 7...MP3 player | 8.....consumer electronics |

- A. A device that plays DVD
- B. A digital music player.
- C. A portable, hand-held computer.
- D. A device that uses electrical signals to create pictures and sound.
- E. An electronic, hand-held device that displays contents of a book in a digital format.

- F. Electronics used for everyday or casual entertainment purposes.
- G. An electronic device that accepts, processes and displays data.
- H. A portable, wireless telephone.

Actividad 3.

Los alumnos deben destacar la información requerida.

“when you shop online... what’s the information required?”

Name- hobby- favourite music- surname- credit card number- address- family members- ID- hometown-

Actividad 4.

Writing: los alumnos imaginan que realizan una compra telefónica y recrean un diálogo escrito con el vendedor, utilizando las siguientes expresiones:

How can I help you? I want to order.... What are the uses of this device? We’re out of... How much does it cost?

Comparten, con sus pares, sus producciones en voz alta.

Actividad 5.

En grupos, los alumnos realizan la siguiente tarea:

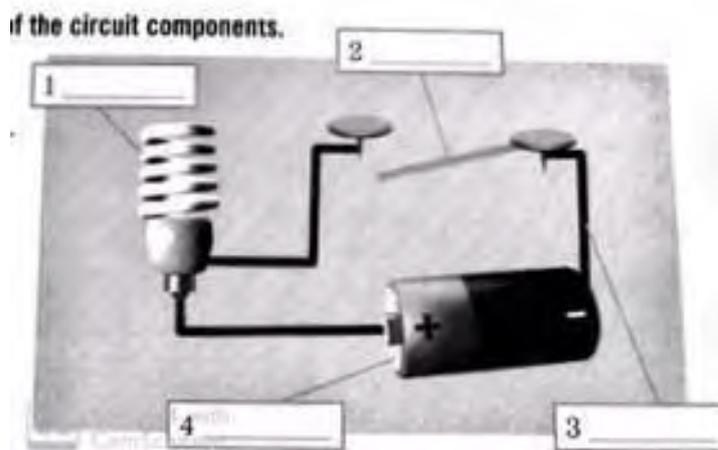
Choose one of the appliances advertised and create an e-leaflet showing its specifications, general uses, and price. You can use Word 2016, paint, etc.

Clase 2 (duración: 80’)

Actividad 1.

A partir de la palabra “Circuits”, los alumnos deben producir oralmente palabras relacionadas. Luego, los alumnos leen el siguiente texto y etiquetan los componentes del circuito.

*An electric current flows through a pathway called a circuit. It consists of a power source (a **battery**) joined to an unbroken conductor (loop of copper **wire**) that connects the two ends of the power source with opposite charges called poles or terminals. An electrical device (a light **bulb**) can be added to the circuit so that the electromotive force in the circuit is transformed into other forms of energy such as light and heat. A **switch** can be inserted to turn the current flow off and on.*



Actividad 2.

La docente proyecta un video sobre dos tipos de circuitos eléctricos y los alumnos deben reconocer si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas (T or F). <https://drive.google.com/file/d/19cb8DEhGgECrOwni7OBYu7iPwYgfW-P/view>

- a) All circuits have batteries, switches, lightbulbs and wires.
- b) Electricity needs to flow through a path.
- c) The lightbulbs in the blue circuit are extremely bright.
- d) In the red circuit, electricity moves on two different paths.
- e) Light is dimmer in a series circuit.

Actividad 3.

Los alumnos leen un texto descriptivo y extraen ejemplos de:

Noun- adjective- verb- adverb- article

9 Look at the diagrams and read the text. Then tick T (true) or F (false).
The components of a circuit can be arranged in two ways:

A Series circuit

In this circuit all the items are arranged in a row, one after the other, so the electricity flows on single path. You can put together two or more power supplies to increase the amount of power sent to an electrical device. You can also connect two or more electrical devices to share a power supply.

B Parallel circuit

Here, there's one power source and two or more electrical devices. Conductive wires connect the battery to each electrical device independently. Some electricity flows to each bulb, distributing the power equally to both. In parallel circuits there more than one path for electricity to follow.

Actividad 4.

Los alumnos leen el texto y completan los espacios con las palabras propuestas:
conductors-electricity-insulate-insulators-metals

Electricity flows more easily through particular materials like.....(copper, aluminium and steel), which are called..... The resistance measures how well they can conduct..... A low resistance means high conductivity and vice-versa. Some things hold their electrons very tightly, so electricity does not move through them very well. For example, rubber, plastic, cloth, glass and dry air are called.....and have a very high resistance. We can safely handle electric wires because, even if they are made of copper, they are covered by a protective plastic sleeve to.....them.

Actividad 5.

Los alumnos responden: “Do these object conduct electricity?”

A plastic comb / a wooden spoon / a metal fork / a copper penny / a rock

Actividad 6.

Tarea final: en pares, los alumnos deben crear una presentación donde deberán plasmar los contenidos de la clase. Pueden incorporar conceptos relacionados que hayan aprendido en los espacios de talleres específicos.

Las herramientas para utilizar pueden ser: Prezi, wordcloud.com, PowerPoint, etc.



9. Evaluación

La docente evaluará el trabajo en clase y las presentaciones realizadas.

10. Referencias bibliográficas

Materiales Curriculares para el cuarto, quinto y sexto año del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria: Lengua Extranjera: Inglés. Versión Preliminar 2013. Ministerio de cultura y educación. La Pampa. Disponible en: <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/item/lengua-extranjera-ingles-2>.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Educación Primaria y Educación Secundaria – Lenguas Extranjeras (2004-2012). Ministerio de Educación de la Nación y Consejo Federal de Educación. Disponible en: https://repositorio.lapampa.edu.ar/repositorio/repositorio/materiales_curriculares/nap/NAP_Lenguas_extranjeras.pdf.

Material bibliográfico aportado por la Capacitación “Actualización en estrategias didácticas de lectura, escritura y expresión oral en español e inglés para Escuelas Técnicas de la provincia de La Pampa” Programa Nexos 2018: De la Escuela a la Universidad: fortaleciendo el pasaje”, aprobado por Resol-2018-117-APN-SECPU-MECCYT.

Secuencia didáctica 9

Secuencia didáctica para sexto año Tecnatura en Producción Agropecuaria. Escuela Agrotécnica Florencio Peirone de Victorica

9

Raquel Leticia Córdoba y Miriam Hernández

1. Fundamentación

Para el desarrollo de esta secuencia, se tuvo en cuenta la necesidad de articular la enseñanza de inglés como lengua extranjera con las demandas del perfil de egresados de la Tecnicatura Técnico en Producción Agropecuaria, que se desarrolla en la Escuela Agrotécnica de Victorica, Florencio E. Peirone. En los materiales curriculares de la Formación Científico Tecnológica y Técnica Específica para el ciclo orientado, desarrollados por la Subsecretaría de Educación Técnico Profesional del Ministerio de Educación de La Pampa, se detalla un trayecto formativo que tiene en cuenta la realidad socioproductiva de las zonas rurales de nuestra provincia y se sugiere la necesidad de articular el tratamiento de los saberes y el diseño de expectativas con el desarrollo de actividades de aprendizaje y estrategias de enseñanza vinculadas a las capacidades relacionadas al perfil de los egresados.

Para adecuar la enseñanza de inglés como lengua extranjera a estos propósitos, se eligió como eje temático la producción de miel orgánica que se realiza en un establecimiento rural cercano a la escuela. La miel producida es de altísima calidad y ha recibido la certificación Kosher, que la hace adecuada para su exportación a países tales como Israel, Países Árabes, Estados Unidos y Unión Europea. Los y las estudiantes, en contacto con los productores rurales, pudieron percibir la necesidad de comunicación en inglés para los intercambios orales con representantes de otros países que visitan el establecimiento y escritos, especialmente correos electrónicos con empresas agroexportadoras.

De este modo, se pudo articular la enseñanza de inglés con aspectos del perfil de egresados detallados en los materiales curriculares de la Formación Científico Tecnológica y Técnico Específica del Ciclo Orientado para la Tecnicatura en Producción Agropecuaria. Los alcances del perfil suponen:

- Realizar todas las operaciones requeridas por las distintas etapas de los procesos implicados en la industrialización en pequeña escala de productos alimenticios de origen vegetal o animal, aplicando los criterios de las buenas prácticas de manufactura.
- Intervenir en la comercialización de productos y subproductos vegetales y animales, de acuerdo con las normas y legislación vigente.

- Reconocer y aplicar las normas de seguridad e higiene del trabajo y de protección del medio ambiente para la conservación de los recursos naturales.

También el aprendizaje de inglés como lengua extranjera pudo vincularse al desarrollo de algunas de las capacidades específicas determinadas en los materiales curriculares para esta tecnicatura, que incluyen fomentar la articulación entre la escuela e instituciones locales, de manera de generar acciones conjuntas que promuevan el desarrollo rural sustentable. De este modo, se pueden vincular los saberes, en este caso de lengua extranjera, con actividades formativas y entornos de aprendizaje significativos.

2. Eje temático

Producción de miel orgánica.

3. Propósitos

- Estimular las habilidades de lectoescritura en español e inglés.
- Implementar estrategias para resolver dificultades de comprensión durante la lectura (inferencia de significados a partir del texto, uso del paratexto, consulta de diccionarios, glosarios, etc.).
- Orientar a los alumnos en la identificación de palabras conceptuales y estructurales (*noun phrases, verb phrases, connectors*).
- Planificar actividades de escritura.
- Hacer uso de estrategias y herramientas de corrección y edición de las producciones escritas.

4. Objetivos

- Aprender la lengua extranjera en contextos significativos para relacionarla con sus intereses.
- Ejercitar la comprensión lectora y la expresión escrita.
- Reconocer y utilizar las estrategias de interpretación de textos estudiadas en el primer y segundo trimestre.
- Profundizar el uso de estrategias diversas para ayudar a la comprensión y producción de textos escritos expositivos.
- Reconocer las posibilidades de comunicación significativa y la oportunidad de apertura a otros mundos que ofrece el aprendizaje de lenguas extranjeras.

5. Selección de saberes

En el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria, se espera que los estudiantes profundicen sus conocimientos de la Lengua Extranjera: Inglés y desarrollen saberes que les permitan comunicarse en esta lengua a efectos de poder insertarse en el ámbito laboral y proseguir estudios superiores. Esta secuencia de enseñanza se propone el abordaje de saberes relacionados con los siguientes ejes que forman parte de los diseños curriculares jurisdiccionales para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en el ciclo orientado:

- **Eje en relación con la lectura:**

La lengua como práctica social implica la posibilidad de acceder al universo cultural a través de variedad de textos en la lengua extranjera y brinda las herramientas necesarias para la formación progresiva de sujetos críticos. Para el desarrollo de esta secuencia didáctica, esto supone:

- Identificación del propósito de la lectura.
- Implementación de estrategias de comprensión global y localizada de información específica.
- Activación de predicciones e hipótesis acerca de los textos.
- Análisis de vocabulario específico en los textos abordados.
- Identificación de conectores que ayudan a procesar las relaciones de coherencia y cohesión textual.

- **Eje en relación con la producción escrita:**

La escritura como proceso individual o grupal, con posibilidades de ser editada antes de ser socializada, permitirá a los estudiantes poner la lengua extranjera en uso, internalizar lo aprendido y aumentar los niveles de motivación. Para el desarrollo de esta secuencia didáctica, esto supone:

- Enmarcar el propósito de la producción escrita dentro de un contexto auténtico y relevante para los/as estudiantes.
- Vincular la producción escrita al desarrollo de resúmenes e infografías que impliquen uso de vocabulario específico de la temática y estructuras gramaticales provistas.
- Producir de manera colaborativa y grupal atendiendo a procesos de edición con andamiaje de la docente.
- Socializar la producción escrita (infografías) ante una audiencia.
- Internalizar lo aprendido y aumentar su motivación por el aprendizaje del idioma.
- Hacer uso de tecnología para favorecer los procesos de escritura y socialización de esta.

- **Eje en relación con la producción oral:**

Se promoverá la comunicación oral entendida como la capacidad para interactuar y transmitir mensajes apropiados al contexto por sobre la corrección lingüística. Esto supone:

- Utilizar un registro adecuado para una presentación oral.
- Usar marcadores discursivos que otorguen coherencia y cohesión al mensaje formulado.
- Interactuar con la audiencia con el repertorio lingüístico adquirido en inglés y, de ser necesario, uso de translenguaje.
- Hacer uso de herramientas digitales para la exposición oral con apoyatura visual.

- **Eje en relación con la reflexión intercultural:**

Abordar la dimensión intercultural implica preparar a los estudiantes para la interacción con gente de otras culturas, portadoras de diferentes perspectivas, valores y actitudes, y ayudarlos a entender que tal interacción constituye una instancia de enriquecimiento personal y social.

- **Eje en relación con la lengua que se aprende:**

El uso de estrategias metalingüísticas les permite a los/as estudiantes abordar los diferentes tipos verbales profundizando en su forma, norma y uso. En especial, en esta secuencia didáctica, se enfatizó el uso de la voz pasiva en inglés para propósitos académicos.

Selección de saberes:

Verb tenses: present simple, present continuous, past simple, present perfect, simple future, passive voice

Conditional sentences

Relative pronouns, different types of connectors.

6. Estrategias didácticas

Las docentes propusieron situaciones didácticas a través de trabajo en proyectos, tareas de resolución de problemas, búsqueda de información y organización de los tiempos y el espacio de acuerdo con las características de los/as alumnos/as y del establecimiento educativo. Se indicaron los saberes seleccionados, los recursos y la distribución de las tareas en grupos.

7. Recursos

Los recursos utilizados incluyen textos expositivos auténticos en inglés, páginas web y artículos de divulgación de la temática en periódicos locales. Se hizo uso de

videos relacionados con la temática y entrevistas a productores locales. Uso de herramientas TIC para la producción de infografías.



8. Actividades

Clase 1

Se activó vocabulario específico asociado al eje temático seleccionado. Buscaron palabras en Sopa de letras: palabras relacionadas con la producción de miel en inglés. Luego de encontrarlas, las unieron con la definición correspondiente que se encontraba debajo.

Se activaron conocimientos previos acerca de la temática de producción de miel mediante preguntas: ¿qué es la miel?, ¿saben cómo se produce?, ¿consumen miel? y ¿conocen a alguien que produzca miel?

Clases 2, 3 y 4

1. Lectura de artículos sobre el tema en castellano y en inglés. Cada estudiante recibió un breve texto para leer e interpretar. Luego, fueron compartidos con el grupo de clase.

Selección de Textos:

*What is honey (definition)

Honey is a sweet, viscous food substance made by bees and some related insects. Bees store **honey** in wax structures called honeycombs. The variety of **honey** produced by **honey** bees (the genus *Apis*) is the best-known, due to its worldwide commercial production and human consumption.

*Who make honey?

Bees. **Honey** starts as flower nectar collected by bees, **which** gets broken down into simple sugars stored inside the honeycomb. The design of the honeycomb and constant fanning of the bees' wings causes evaporation, creating sweet liquid **honey**.

*How do the bees make honey?

The **bees** have glands which secrete an enzyme, known as the 'bee enzyme'. When the **bees** collect the nectar, it is then mixed with the enzyme in the **bee's** mouth. Back at the **bee** hive or nest, the nectar passed from one **bee** to another, further mixing the nectar with the 'bee enzyme', and turning the nectar into **honey**.

*Where does honey come from?

Foraging bees suck nectar from flowers, swallow it and store it in a **honey** crop, a special type of stomach which **comes** before the actual digestive system stomach. This nectar **does** not enter the bee's digestive system.

*Types of bees:

There are three **types** of honey **bees** within a hive: the queen, the workers, and the drones. A queen **bee** is the only female **bee** in the hive that gets to reproduce. Worker **bees** are all female, and are all offspring of the queen. But **there** are males in the hive called drones.

*What are the different jobs of bees?

The different roles of bees in a hive:

- Queen Bee. The queen is the only fertile female in the colony. ...
- Worker Bees. Worker bees constitute the largest population in the colony and are all females. Foragers. Cleaners. Drones. Undertakers. Nurses. Builders.

Roles of bees in a colony

- Honeybees are a highly fascinating, remarkably organized society. Typically, they live in colonies which consist of a queen, hundreds of drones and 20,000 to 80,000 female worker bees. A bee colony is known as a super-organism as no single bee can survive on its own. There is division of labor and every member must carry out their own bee roles and duties, and co-operate with one another for survival. The following lists the different roles of bees in a hive.

1. Queen Bee

The queen is the only fertile female in the colony. It is the only member that is able to lay fertilized eggs. The queen bee continually emits pheromones, a bee perfume that only the bees in the hive can smell. These pheromones keep the female workers sterile and also act as a signal to assure all the bees in the colony that the queen is alive and all is well in the hive. It is believed that this unique scent provides the colony a sense of identity and personality. The queen mates early in life, stores up millions of sperm within her body, and fertilizes her eggs as and when needed. She is capable of producing up to 2,000 eggs within a single day. To produce drones, she lays unfertilized eggs. A queen bee lives for 3- 5 years. However, when it falters in her egg-laying performance, the hive will start looking for a replacement and feed royal jelly to a developing larva.

2. Worker Bees

Worker bees constitute the largest population in the colony and are all females. They are unable to produce fertilized eggs, however if there is no queen, they sometimes lay unfertilized eggs, which become male drones. Each worker bee, guided by a biological clock, assumes different responsibilities and performs specific job duties as she reaches a certain age. Below are the different worker bees' roles and jobs.

3. Foragers

When they are about fourteen days old, the worker bees leave the nest at sunrise as foragers and visit the flowers four to five-kilometer radius from the hive

in search of nectar, water, pollen and propolis. They can make about ten trips a day, each one lasting about an hour and return to their hive at sunset. This is perhaps the most dangerous job of all the different roles of bees. At this final phase of life, at the age of 6 - 8 weeks, most worker bees will die in the field. During the winter, bees stop flying, hibernate in their hives and live on stored honey from fall to the next spring.

4. Cleaners

Worker bees become cleaners of brood cells when they are only one or two days old. They are responsible for cleaning and polishing the empty cells that are ready to receive new eggs and store nectar and pollen. The queen inspects the cells and if they are not clean, the cleaners will have to do it again.

5. Drones

A drone is hatched from an unfertilized egg. This process is also called arrhenotokous parthenogenesis. Thus a drone has only one parent and a single set of genes, that means he has only one set of chromosomes from the mother. So, paradoxically, a drone has no father but a grandfather from his mother's side! Drones have neither stingers to help defend the hive nor the necessary body structure for collecting pollen or nectar to contribute and feed the community. They live for one sole reason - to mate with the queen bee. (Read account in: *The Dramatic Sexual Suicide*.) When there is a lack of food during the winter season, they can be prevented from entering the hives by the worker bees and as a result, die of starvation.

6. Undertakers

When the worker bees are a little older, they become in charge of removing dead bees and disposal of the corpses to a place as far from the hive as possible. Diseased or dead broods are also quickly removed by the undertakers before becoming a health threat to the colony.

7. Nurses

Brood care bees' roles in the hive involve incubating and caring for the developing larvae. It is said that on average, nurse bees check a single larva over a thousand times a day. Worker bees also take nectar and pollen and deposit into the cells as food for the colony. They feed pure royal jelly, a milky concentration secreted from the food glands in their heads, to the queen larva, and a mixture of pollen, honey and jelly to the worker and drone larvae. According to a study by Martin Luther University Halle-Wittenberg in Halle, Germany, when a hive is infected with a parasite, the nurse bees selectively eat honey that has a high antibiotic activity and distribute it to other members of the colony. As the hive's medical specialists, they prescribe different types of honey as medicine to other bees depending on their infection (BBC Earth, Oct 2014).

8. Builders

Worker bees that are about 12 days old are mature enough to begin secreting and producing beeswax, the material for the construction of comb. The wax flakes they produce help with the building of new wax comb and in the capping of ripened honey and cells containing developing pupae. The bee must consume large amounts of food (honey and nectar) to produce these wax flakes. In

1999, Thomas Hales produced a 19-page mathematical proof that of all the possible structures such as rectangles, squares or triangles, honeycombs use the least amount of wax and are the most efficient and practical structures in nature. As Charles Darwin put it, the honeycomb is a masterpiece of engineering and is “absolutely perfect in economizing labor and wax”.

9. Temperature Controllers

These worker bees control the temperature and humidity within the hive. In a hot weather, the temperature in the hive can get too high. These bees obtain water within a short distance from the hive and bring it back to spread on the backs of fanning bees. These bees ventilate the hive by fanning their wings, create airflow in the hive and bring down the temperature with evaporated water. When the weather turns cold, the bees congregate in a cluster to keep themselves warm.

10. Guards

Guarding the hive is the last task of a worker bee before venturing out to the fields. The guards inspect every bee that returns to the hive for a familiar scent. Only members of the hive are allowed to enter. Bees from other hives are occasionally allowed in when they bribe the guards with nectar. These “foreigners” steal some honey and pollen and leave. The guard bee also looks out for any crack through which a robber bee or intruder might enter the hive. These worker bees also defend their colony against other insects.

How is honey extracted from the hive?

Honey extraction is the central process in beekeeping of removing **honey** from honeycomb so that it is isolated in a pure liquid form. On a completely filled frame, the cells will be capped over by the bees for storage; that is, each cell containing **honey** will be sealed with a capping made of beeswax.

2. Interpretación de video: How bees make honey (YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=iT6lQx26eHk>; <https://www.youtube.com/watch?v=hbfiJHW-LP4>).
3. Lectura de artículos de divulgación en periódicos regionales sobre el tema (en español):
“Desde el Oeste al mundo: miel de Victorica con certificación Kosher” (Infohuella: <https://infohuella.com.ar/contenido/5832/desde-el-oeste-al-mundo-miel-de-victorica-con-certificacion-kosher>).
“Miel orgánica Pampeana: desde Victorica al resto del mundo” (Infopico: <https://www.infopico.com/2019/01/12/miel-organica-pampeana-desde-victorica-al-resto-mundo/>).

4. Task:

Los estudiantes visitaron la página oficial del proyecto con el objetivo de informarse sobre la certificación Halal (<https://www.mielelkargune.com.ar/>).

Luego, como tarea, buscaron información sobre la diferencia entre la miel convencional y orgánica, y establecieron cuál era la mejor para el consumo humano.

Clase 5

Elaboración de un tríptico (infografía) en castellano e inglés, con información específica tomada de las clases previas. Se evaluarán los conocimientos previos adquiridos, la redacción y la edición siguiendo las explicaciones de la docente.

Clase 6

Exposición oral y socialización frente a una audiencia constituida por estudiantes, autoridades de la comunidad educativa y equipo de trabajo Proyecto Nexos, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

Socialización

Luego de finalizado el trabajo, la infografía fue entregada por los alumnos a toda la comunidad educativa y al productor para que pueda distribuirlos como publicidad de su proyecto.



9. Evaluación

La evaluación del proyecto fue de carácter formativo (Anijovich, 2010) y tomó lugar durante el seguimiento de las tareas realizadas en cada clase. La presentación final escrita (infografía) y oral (presentación ante una audiencia) tomó en cuenta el desempeño de los/as estudiantes a través del uso de rúbricas a efectos de seleccionar los aspectos específicos a ser valorados como representativos.

10. Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (compiladora) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós.

Cano, E.V., Martín Monke, E. y Fernández Alvarez, M. (2014). "El rol de las e-rúbricas en la evaluación de materiales digitales para la enseñanza de lengua en entornos virtuales de aprendizaje". Publicado en REDU, Revista de Docentes Universitarios, Vol. 12 (1)Abril 2014, páginas 135-157. UNED España y Universidad de Chicago, EEUU.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Educación Primaria y Educación Secundaria – Lenguas Extranjeras (2004-2012). Ministerio de Educación de la Nación y Consejo Federal de Educación. Disponible en: https://repositorio.lapampa.edu.ar/repositorio/repositorio/materiales_curriculares/nap/NAP_Lenguas_extranjeras.pdf (último acceso 5 de marzo 2021).

Materiales Curriculares Modalidad Técnico Profesional, Técnico en Producción Agropecuaria, Subsecretaría de Educación Técnico Profesional, Ministerio de Educación La Pampa, Argentina. <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/tecnico-profesional> (último acceso 5 de marzo 2021).

Materiales Curriculares para el cuarto, quinto y sexto año del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria: Lengua Extranjera: Inglés. Versión Preliminar 2013. Ministerio de cultura y educación. La Pampa. Disponible en: <https://>

repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/item/lengua-extranjera-ingles-2 (último acceso 5 de Marzo 2021).

El Marco Común Europeo de Referencia para lenguas. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (último acceso 5 de marzo 2021).

Material bibliográfico aportado por la Capacitación “Actualización en estrategias didácticas de lectura, escritura y expresión oral en español e inglés para Escuelas Técnicas de la provincia de La Pampa” Programa Nexos 2018: De la Escuela a la Universidad: fortaleciendo el pasaje”, aprobado por Resol-2018-117-APN-SECPU-MECCYT.

Artículos en línea:

Redacción Infohuella (2019). *Desde el Oeste al mundo: miel de Victorica con certificación Kosher.*

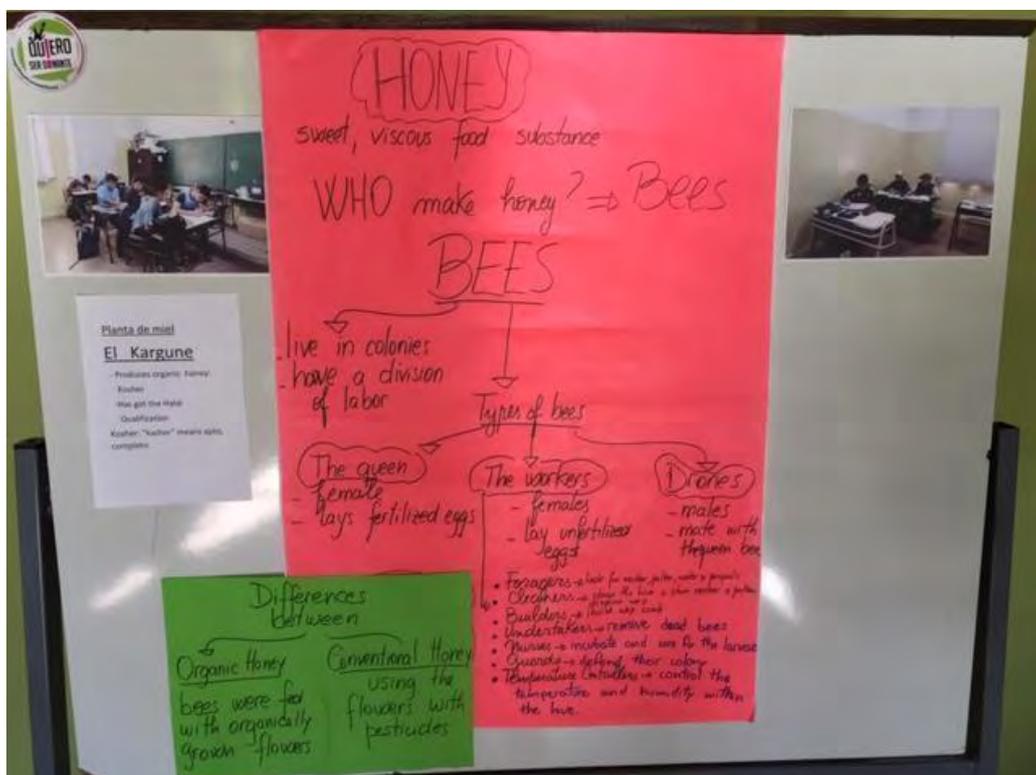
Recuperado de <https://infohuella.com.ar/contenido/5832/desde-el-oeste-al-mundo-miel-de-victorica-con-certificacion-kosher> (Marzo, 2022)

Redacción InfoPico (2019). *Miel Orgánica Pampeana; Desde Victorica al resto del mundo.*

Recuperado de <https://www.infopico.com/2019/01/12/miel-organica-pampeana-desde-victorica-al-resto-mundo/> (Marzo, 2022)

Anexo

Producción de alumnos y alumnas: registros fotográficos



Escuela Agrotécnica "Florencio E. Peirone"

Darle a cada estudiante un breve texto para leer

***What is honey (definition)**

Honey is a sweet, viscous food substance made by bees and some related insects. Bees store honey in wax structures called honeycombs. The variety of honey produced by honey bees (the genus *Apis*) is the best-known, due to its worldwide commercial production and human consumption.

***Who make honey?**

Bees. Honey starts as flower nectar collected by bees, which gets broken down into simple sugars stored inside the honeycomb. The design of the honeycomb and constant fanning of the bees' wings causes evaporation, creating sweet liquid honey.

***How do the bees make honey?**

The bees have glands which secrete an enzyme, known as the 'bee enzyme'. When the bees collect the nectar, it is then mixed with the enzyme in the bee's mouth. Back at the bee hive or nest, the nectar passed from one bee to another, further mixing the nectar with the 'bee enzyme', and turning the nectar into honey.

***Where does honey come from?**

Foraging bees suck nectar from flowers, swallow it and store it in a honey crop, a special type of stomach which comes before the actual digestive system stomach. This

con agua evaporada. Como el clima se vuelve frío, las abejas se congregan en un racimo para mantenerse calientes.

Augusto
Alonso
22-11-19

- Diferencia entre miel orgánica y no orgánica.

La diferencia entre ellas está en los materiales que fueron utilizados en la apicultura. La miel orgánica está hecha por las abejas que fueron alimentadas solamente con flores cultivadas orgánicamente. Si la miel no es orgánica significa que las abejas fueron alimentadas usando flores con pesticidas u otros químicos.

La idea de la miel orgánica es hacerla más saludable evitando contaminantes y componentes no naturales.

25-11-19

Honey
- sweet, viscous food substance

Who make honey? -> Bees!

Live in colonies
Pupa their labor

Types

Queen
- fertile female
- lays fertilized eggs

Workers
- females
- lay infertile eggs
- foragers, temperature controllers, nurses
- Undertakers, Cleaners, Builders, Guards

Drones
- males
- mate with the queen bee

3. Foragers

When they are about fourteen days old, the worker bees leave the nest at sunrise as foragers and visit the flowers four to five-kilometer radius from the hive to search for nectar, water, pollen and propolis. They can make about ten trips a day, each one lasting about an hour and return to their hive at sunset. This is perhaps the most dangerous job of all the different roles of bees as this final phase of life, at the age of 6 - 8 weeks, most worker bees will die in the field. During the winter, bees stop flying, hibernate in their hives and live on stored honey from fall to the next spring.

Victoria - La Pampa

6

Escuela Agrotécnica "Florencio E. Peirone"

9. Temperature Controllers

These worker bees control the temperature and humidity within the hive. In hot weather, the temperature in the hive can get too high. These bees obtain water within a short distance from the hive and bring it back to spread on the backs of fanning bees. These bees ventilate the hive by fanning their wings, create airflow in the hive and bring down the temperature with evaporated water. When the weather turns cold, the bees congregate in a cluster to keep themselves warm.

