

**ACTUALIZACION DEL PROYECTO CURRICULAR
INSTITUCIONAL DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA
UNICEN EN LAS AREAS MONODISCIPLINARES**

MATEMÁTICA

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)

EDUCACIÓN FÍSICA

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

ÍNDICE

MATEMÁTICA	Pág. 3
PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	Pág. 8
INGLÉS	Pág. 19
EDUCACIÓN FÍSICA	Pág. 25
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN	Pág. 31

ACTUALIZACION DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA UNCIEN EN LAS AREAS MONODISCIPLINARES

(Matemática, Prácticas del Lenguaje, Inglés, TICs. y Educación Física)

MATEMATICA

Fundamentación

Concebimos la clase de matemática como un espacio en el que a partir de las interacciones docente-alumnos, alumno-alumno y alumnos con una situación se producen conocimientos nuevos para los alumnos, se reconstruyen saberes matemáticos.

Pero no cualquier interacción produce los aprendizajes buscados. Los modelos teóricos de la didáctica de la matemática aportan elementos para explicar mejor estas interacciones y se constituyen, para nosotros, en herramientas útiles a la hora de diseñar, gestionar y reflexionar sobre las clases de matemática.

Para propiciar el aprendizaje de conocimientos matemáticos en el aula, el docente planifica situaciones de enseñanza en las que están involucrados problemas con los que los alumnos interactúan, poniendo en juego sus conocimientos. Los problemas son pensados como desafíos que el estudiante puede interpretar con los conocimientos que dispone pero que no puede solucionar en forma completa, incluyen una dificultad que impulsa una búsqueda de otros conocimientos.

Asumimos que el docente es quien pone en contacto a los alumnos con el "medio" y les "devuelve" la responsabilidad matemática sobre la actividad en la que están implicados, les propone una situación de aprendizaje para que produzcan sus conocimientos como respuestas personales a una pregunta y no como adaptaciones al deseo del docente. La "devolución" es un proceso mediante la cual el docente intenta que el alumno no ponga en primer plano los presupuestos didácticos de la situación y se haga cargo de resolverla matemáticamente (Brousseau, 1994, 2007).

El concepto teórico de "situación a-didáctica" modeliza este tipo de interacción entre el alumno y el "medio matemático" (milieu) que caracteriza esa situación a propósito de un conocimiento. Desde un punto de vista psicológico, el sujeto de una situación adidáctica puede ser visto como un sistema de conocimientos que actúa sobre un milieu antagonista; el milieu enfrenta al sujeto con retroacciones que este último interpreta con sus conocimientos. Entonces, el aprendizaje se produce a través de las interpretaciones de los efectos de las acciones sobre el milieu, por adaptación del sujeto al milieu (Perrin-Glorian, 2003).

Brousseau clasifica en tres los tipos de interacciones del alumno con el medio: a aquellas en las que se dan interacciones directas con el milieu (efectivo o evocado) les

llama situaciones de acción; las de formulación son aquellas situaciones en las que las interacciones con el milieu no son directas, necesitan de intercambios de informaciones entre dos alumnos que cooperan en una tarea común de donde aparece el saber; las situaciones de validación necesitan de intercambios sobre afirmaciones del milieu y de los saberes enunciados(Perrin-Glorian, 2003).

Esta clasificación nos permite también inferir una mirada epistemológica del conocimiento matemático: Un concepto matemático posee carácter "instrumento" y carácter "objeto", surge en primer lugar como un instrumento adecuado para resolver una situación particular y puede pertenecer a diferentes marcos: físico, geométrico, numérico, algebraico, gráfico, etc. Luego es descontextualizado (extraído del contexto que le dio origen), estudiado y justificado según el sistema de validación propio de la matemática, en la comunidad científica. Pasa a ser, entonces, un objeto de conocimiento. Finalmente, se "borran" los caminos de producción y ese conocimiento es comunicado y puede ser reutilizado en otros contextos, se transforma en un objeto de saber y forma parte del cuerpo de conocimientos matemáticos culturalmente aceptados (Douady, 1986).

Se hace evidente, entonces, la importancia de confrontar a los alumnos con la exigencia de explicitar las relaciones y objetos matemáticos con los que están interactuando. Argumentar, justificar, validar son oportunidades de hacer explícito lo implícito, de transformar los propios conocimientos, de reconocerlos, hacerlos públicos, nombrarlos, hablar de ellos, de constituir y acordar sus sentidos.

Los elementos teóricos enunciados también nos llevan a pensar en la necesidad de hacer vivir en nuestras clases diferentes instancias de interacción entre los alumnos y el saber, fundadas en razones tanto psicológicas como epistemológicas.

Al mismo tiempo adherimos a las ideas de Brousseau de no considerar condición suficiente (sí necesaria) la interacción de un sujeto con un medio resistente para dar lugar al aprendizaje, porque esto implicaría desconocer el carácter social y cultural de la construcción de conocimientos escolares. "El marco cultural de la clase impone restricciones que condicionan el conocimiento que se elabora. La referencia que el docente tiene –inevitablemente- a la comunidad matemática erudita, juega un papel regulador en la constitución de ese marco cultural. Estas regulaciones del docente que tienen como doble referencia la clase por una parte y la disciplina matemática en tanto conjunto organizado de saberes por otra, se explican a través de la noción teórica de contrato didáctico"(Sadovsky, 2004).

La noción de "contrato didáctico" modeliza las interacciones entre el docente y el alumno a propósito de la interacción del alumno con el medio¹: "(En todas las situaciones didácticas) Se establece una relación que determina -explícitamente en una pequeña parte, pero sobre todo implícitamente -lo que cada participante, el profesor y el alumno, tiene la responsabilidad de hacer y de lo cual será, de una u otra manera, responsable frente al otro. Este sistema de obligaciones recíprocas se parece a un contrato (...) lo que nos interesa de ese contrato es la parte específica del contenido, es decir, el contrato didáctico" (Brousseau, 1993).

¹ "El concepto de milieu incluye entonces tanto una problemática matemática que el sujeto enfrenta, como un conjunto de relaciones, esencialmente también matemáticas, que se van modificando a medida que el sujeto produce conocimientos en el transcurso de la situación, modificando en consecuencia la realidad con la que interactúa"(Sadovsky, 2004)

La teoría otorga diferentes significados a las nociones “conocimiento” y “saber”. En esta relación entre conocimiento y saber se sitúa la noción de institucionalización: "Es el pasaje para un conocimiento de su papel de medio de resolución de una situación de acción, de formulación o de prueba, a un nuevo papel: el de referencia para utilidades futuras, personales o colectivas" (Brousseau, 2003).

En los procesos de institucionalización se identifican los conocimientos que se consideran interesantes y se les introduce su denominación, el profesor acuerda con sus alumnos la posibilidad de exigir ciertos "saberes" como familiares.

A través de las nociones de devolución e institucionalización y de sus relaciones se puede obtener una mirada del rol del docente en este marco que adoptamos como referente.

Otra de las cuestiones que consideramos importante alrededor de la tarea del docente tiene relación con la reproducción de las situaciones didácticas, Brousseau (1993) se pregunta: "¿Qué es lo que realmente se reproduce en las situaciones de aprendizaje? Un profesor que reproduce la misma historia la misma sucesión de actividades y las mismas declaraciones de su parte y de parte de sus alumnos, ¿ha reproducido el mismo hecho didáctico que ha producido los mismos efectos desde el punto de vista del sentido?".

El problema de "...la reproducibilidad está en buscar en las estructuras de historias y no en las historias mismas y dentro de esa reproducibilidad estructural, el profesor tiene un papel activo a desarrollar"(Artigue, 1995).

Aportes teóricos de Chevallard (2000) nos permiten ampliar, principalmente desde un punto de vista epistemológico, la mirada de la matemática ahora como “actividad matemática”, una más entre las actividades humanas situada en determinadas instituciones.

La idea de praxeología matemática (Chevallard, 2000, 2005, Bosch 2003) define al trabajo matemático como la interacción entre cuatro categorías: el estudio de tipos de problemas o tareas; la comprensión y caracterización de las técnicas que permiten resolver esas tareas; el análisis de las condiciones bajo las cuales pueden ser aplicadas y la construcción de argumentos que sostengan la validez de las técnicas.

Estos cuatro elementos sitúan el saber matemático en dos niveles: un nivel que remite a la práctica que se realiza, la praxis o saber hacer (tipos de problemas o tareas y técnicas); y un segundo nivel relacionado con la parte descriptiva, organizadora y justificadora de la actividad, logos o saber (tecnología y teoría).

En términos de Chevallard (2000) la elaboración del currículum no es sólo una secuenciación y temporalización de los contenidos que desemboca en el problema de la metodología de la enseñanza, por el contrario el problema de la elaboración del currículum implica la reconstrucción de las obras matemáticas seleccionadas que deben ser estudiadas y no sólo enseñadas. Una obra matemática nace como respuesta a un tipo de cuestiones o tareas problemáticas, y está formada por elementos técnicos, tecnológicos y teóricos. Se puede concebir de manera dinámica, las técnicas permiten plantear nuevos problemas y apelan a nuevos resultados tecnológicos, que a su vez permiten desarrollar nuevas técnicas y nuevas cuestiones. Para estudiar o ayudar a estudiar una obra matemática hay que empezar identificando un tipo de cuestiones en respuesta a las cuales la obra podría ser recreada.

La "falta de ganas" de estudiar matemática por parte de los alumnos puede ser, en parte, un fenómeno didáctico ligado a la desaparición de estas cuestiones iniciales que originaron las obras matemáticas y les dan sentido, a la ausencia de una fase exploratoria, a la atomización de los tipos de problemas y a la rigidez de las técnicas utilizadas, a la desaparición de algunos de los rasgos característicos de la disciplina matemática en la matemática escolar (Chevallard, 2000).

Es en este punto en el que Chevallard (2000) revaloriza la actividad de modelización matemática como un camino para aprender "con sentido". Modelizar implica identificar variables y construir un modelo que las represente, requiere enfrentarse a un problema que se quiere matematizar, y esto genera la posibilidad de uso de los conocimientos matemáticos como herramientas para resolver problemas. Esta relación instrumental con el problema es la que permite obtener algún sentido para las expresiones simbólicas que se utilizan.

Modelizar también implica ver más allá del contexto de un problema, implica encontrarle su estructura general y, por lo tanto, implica pasar del plano de un problema al de una clase de problemas. La actividad de modelización conlleva un proceso de generalización, un cambio de atención desde lo particular a lo general, este tipo de proceso es considerado como intrínseco al pensamiento algebraico y, aún más, como "endémico y omnipresente" en el pensamiento matemático.

Podemos pensar el trabajo de modelización como una actividad intrínseca y constitutiva de la actividad matemática, y por lo tanto, también podemos pensarla como un eje central a la hora de enseñar matemática en cualquier año de la escuela. Desde esta perspectiva, también planeamos un trabajo técnico-algebraico articulado con el de modelización y creemos que esta relación de articulación favorece a ambos aspectos del trabajo matemático en clase.

Creemos que un trabajo matemático de este tipo no sólo aporta al estudiante en su formación científica sino también en otros sentidos. Un alumno que sea capaz de proponer y sostener una posición respecto de la resolución de un problema, que sea capaz de confrontarla dialógicamente con la de sus pares, de argumentar en su favor, de reflexionar y discutir sobre la validez de sus afirmaciones y de consensuar algunas conclusiones asumiéndolas como provisorias tiene muy buenas posibilidades de posicionarse en la sociedad "como un ciudadano autónomo, crítico, responsable y participativo" tal como se propone en los fines y objetivos de esta institución.

Objetivos

Nos proponemos desplegar con los alumnos en clase un trabajo matemático que promueva:

- El uso de saberes matemáticos como herramientas y objetos que modelizan problemas.
- La discusión, la búsqueda de consenso, la validación y generalización de estrategias de resolución de problemas matemáticos y extramatemáticos.
- La profundización y ejercitación de habilidades de tipo algebraicas vinculadas con las actividades de modelización.

Contenidos

PRIMER AÑO

Eje 1: NÚMEROS Y OPERACIONES

Números naturales. Divisibilidad. Números racionales positivos. Números enteros.

Eje 2: INTRODUCCIÓN AL ALGEBRA Y AL ESTUDIO DE FUNCIONES

Uso de letras para generalizar reglas o propiedades, para representar una incógnita o una variable. Representación e interpretación de expresiones algebraicas sencillas .Ubicación de puntos en el plano cartesiano.

Eje 3: GEOMETRÍA Y MAGNITUDES

Figuras planas: Recta, semirrecta, ángulo (sistema sexagesimal). Mediatriz de un segmento. Lugar geométrico. Circunferencia. Triángulos: construcción, propiedades, criterios de congruencia. Cuadriláteros: construcción, propiedades. Paralelogramos. Perímetro de figuras planas.

SEGUNDO AÑO

Eje 1: NÚMEROS Y OPERACIONES

Números enteros. Propiedades. Operaciones .Módulo de un número entero. Números racionales. Notación científica.

Eje 2: INTRODUCCIÓN AL ALGEBRA Y AL ESTUDIO DE FUNCIONES

Teoría de conjuntos. Relaciones entre magnitudes. Lectura y construcción de gráficos, tablas y fórmulas. Razones y Proporciones. Ecuaciones de primer grado con una incógnita.

Eje3: GEOMETRÍA Y MAGNITUDES

Ángulos entre rectas paralelas y una transversal. Ángulos centrales inscritos y semi inscritos. Figuras planas y convexas. Triángulos: alturas, medianas y bisectrices. Teorema de Pitágoras. Semejanza y proporcionalidad. Semejanza de polígonos. Área y perímetro.

TERCER AÑO

Eje1: NÚMEROS Y OPERACIONES

Números racionales. Números irracionales. Ecuaciones lineales. Propiedades de la igualdad.

Eje2: ÁLGEBRA Y ESTUDIO DE FUNCIONES

Introducción al estudio de funciones. Función directamente e inversamente proporcional. Función lineal. Ecuaciones y sistemas de ecuaciones lineales.

Eje 3: GEOMETRÍA Y MAGNITUDES

Movimientos en el plano: Simetrías. Rotaciones. Vectores y traslaciones. Composición de movimientos. Semejanza de triángulos. Razones trigonométricas.

CUATRO AÑO

Eje1: NÚMEROS Y ÁLGEBRA

Números Irracionales. Números reales. Propiedades. Valor absoluto. Inecuaciones lineales. Ecuaciones e inecuaciones con valor absoluto.

Eje 2: ÁLGEBRA Y ESTUDIO DE FUNCIONES

Función lineal. Función por partes. Función valor absoluto .Inecuaciones y sistemas de inecuaciones lineales en el plano. Función cuadrática. Ecuaciones de segundo grado y sistemas mixtos.

QUINTO AÑO

Eje1: NÚMEROS Y ÁLGEBRA

Números reales. Logaritmo de un número. Propiedades. Expresiones algebraicas enteras. Polinomios. Expresiones algebraicas fraccionarias. Ecuaciones racionales.

Eje2: ÁLGEBRA Y ESTUDIO DE FUNCIONES

Funciones polinómicas de grado mayor que dos. Función exponencial. Ecuaciones exponenciales. Función logarítmica. Ecuaciones logarítmicas

SEXTO AÑO

Eje 1: NÚMEROS Y ÁLGEBRA

Números complejos. Matrices. Determinantes. Resolución de sistemas de ecuaciones lineales.

Eje 2: ÁLGEBRA Y ESTUDIO DE FUNCIONES

Funciones trigonométrica. Identidades y ecuaciones trigonométricas. Función racional. Dominio. Noción de asíntota. Introducción al cálculo.

Eje 3: GEOMETRÍA Y ÁLGEBRA

Trigonometría. Resolución de triángulos rectángulos y oblicuángulos. Generalización de ángulos. Sistema circular. Teorema del seno y del coseno. Vectores.

PRACTICAS DEL LENGUAJE (Ciclo Básico)

Fundamentación

Una de las características fundamentales en la concepción de esta materia, consiste en considerar que su objeto de enseñanza lo constituyen las **prácticas del lenguaje**.

Esto implica un cambio de perspectiva respecto de diseños curriculares anteriores y de ciertas concepciones en torno la didáctica del área.

Si ponemos el foco de la enseñanza en las prácticas del lenguaje cambia el modo en que se entiende la construcción de los saberes en este espacio curricular ya que la práctica del lenguaje pone en juego acciones comunicativas, donde hacer presupone una competencia comunicativa, pero no a la inversa. Podemos afirmar que no hay “un saber” anterior al uso de la lengua que lo garantice, pero a medida que se la usa, ese saber se puede ir construyendo en una reflexión constante sobre aquello que se dice, lee, escribe, escucha.

Cambia también el modo en que se concibe al objeto de conocimiento a ser enseñado, de ahí que sea importante confeccionar y llevar adelante propuestas áulicas enmarcadas en las prácticas del lenguaje que supone abordar ese objeto de manera integral, sin fragmentar el uso en unidades menores (ya sea textuales, oracionales, léxicas), sino preservándolo como objeto.

Esto supone, por un lado revisar aquellas prácticas de enseñanza centradas fundamentalmente en la descripción de aspectos formales y estructurales de la lengua, difícilmente significativas para los alumnos y desvinculadas de los contextos reales donde esos aspectos efectivamente se usan.

Por otro lado, el hecho de poner el foco en las prácticas del lenguaje tomándolas como objeto de enseñanza, permite también repensar algunas cuestiones en torno a las dificultades áulicas que se presentaron a partir de lo que se entendió por “enfoque comunicativo”. Si bien las propuestas de enseñanza derivadas en mayor o menor medida de este enfoque lograron en muchos casos replantear y ubicar el objeto de enseñanza en contextos reales de uso, en gran cantidad de oportunidades el modo en que fueron leídas y llevadas al aula dio lugar a otros recortes y concepciones que terminaron por desarticular el lenguaje en unidades arbitrarias provocando un tratamiento poco reflexivo de su uso. Por ejemplo, una de las cuestiones que suscitó una serie importante de inconvenientes es que la didáctica del área tuviera que pensarse en el marco de una propuesta curricular que presentaba por separado lengua oral, lengua escrita, lectura y escritura. Esto condicionó el diseño de actividades áulicas hacia una pérdida de la concepción integral del lenguaje,

permitiendo sólo una recuperación parcial de la misma (en relación con las propuestas estructurales donde esta concepción integral estaba definitivamente desarticulada).

Otro de los puntos que ha tenido un protagonismo más o menos problemático durante los últimos años es el tratamiento de la gramática. Desde hace algunos años el desplazamiento de la gramática oracional a la gramática textual fue de gran ayuda para pensarla a partir de unidades menos abstractas y teóricas y para comenzar a abordar algunas cuestiones relacionadas con el uso, pero de ningún modo logró formar verdaderos usuarios del lenguaje; es decir, alumnos capaces de usar el lenguaje y a la vez reflexionar sobre su uso para construir conocimientos en torno a él.

Por otro lado las teorías tradicionales de la comunicación, que se limitan a afirmar que el receptor recibe un mensaje que fue enviado por el emisor, tampoco lograron dar respuestas a la enseñanza. El concepto de competencia comunicativa, forjado en el marco de las teorías transmisivas de la comunicación, fue exportado a las teorías constructivistas generando ciertas contradicciones: ¿la competencia para comunicarse es algo general (social) o particular (de un sujeto)? ¿Es algo que se adquiere o que se construye (aprende)?

Como puede constatarse, la comunicación tampoco es un simple asunto de hablar, escuchar, leer y escribir, aunque supone todo esto: estas simplificaciones condujeron a un tratamiento por lo menos superficial de la comunicación humana, y un abandono de la enseñanza de las complejidades del lenguaje, en función de la mera reproducción escolar de acciones que los chicos ya llevaban a cabo fuera de la escuela.

Lejos de ofrecer un nuevo panorama o una nueva perspectiva para enseñar y aprender a usar y conocer el lenguaje en sus múltiples dimensiones, las clásicas actividades de reconocimiento del sujeto y el predicado, se terminaron sustituyendo por actividades de reconocimiento del emisor, del receptor, clasificación del tipo textual, o por la graficación del esquema comunicativo de Jakobson. El sentido que tiene la enseñanza de las prácticas del lenguaje es precisamente tomar al uso como objeto de enseñanza y de aprendizaje, no propiciar este tipo de sustituciones, ni la realización de ejercicios en torno a cuadros o clasificaciones nuevos. Se entiende aquí que las posibles sistematizaciones y conocimientos de diversa índole se pueden realizar a partir de estas prácticas: para ello será fundamental, imprescindible y protagónica la participación de los alumnos en distintos intercambios comunicativos *con* y *a través* de los discursos orales y escritos.

Por ello ya no se conciben divisiones entre lengua oral, lengua escrita, lectura, ni escritura de manera tajante, ya que en el uso, todas estas dimensiones se encuentran -en mayor o menor medida- siempre relacionadas y dependen unas de otras.

Objetivos

El desafío de la escuela será formar a todos los ciudadanos como sujetos de las prácticas sociales del lenguaje entendiendo que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas. En otras palabras, la responsabilidad de la educación es formar a los alumnos como:

- practicantes activos de la cultura escrita;
- intérpretes críticos de los mensajes de los medios de comunicación;
- personas capaces de hacer oír su voz en los diversos contextos en los que se desempeñen y dispuestas a escuchar las voces de otros;
- conocedores y practicantes de usos más especializados, como es el discurso literario;
- estudiantes que, a partir de sus prácticas del lenguaje adecuadas a los propósitos de este ámbito discursivo, puedan permanecer en el sistema educativo, completar sus estudios secundarios y proseguir sus estudios académicos.

Entonces, para que dichos aprendizajes se produzcan, se tendrán que generar las condiciones para que los alumnos participen en todas estas prácticas, las constituyan en objeto de reflexión, sistematicen conocimientos y asuman una actitud crítica frente a los distintos discursos. Para ello será necesario sostener algunos criterios fundamentales:

- **la continuidad pedagógica:** es necesario ejercer las prácticas de lectura, escritura y oralidad en forma sostenida.

- **la diversidad:** sólo es posible apropiarse de las prácticas participando en diversas situaciones, con diferentes propósitos comunicativos, en relación a distintos interlocutores, abordando diversos géneros discursivos, asumiendo distintas posiciones, entre otras posibilidades.

- **la alternancia metodológica:** también debe haber diversidad en las propuestas de enseñanza, tanto en cuanto a la utilización del tiempo didáctico, así como en la modalidad de organización.

- **la creación de un ambiente de trabajo cooperativo:** es necesario que todos los alumnos se sientan convocados a intervenir, autorizados a expresar sus ideas, interesados en escuchar las ideas de los demás y en poder confrontarlas, con confianza para ejercer la palabra asumiendo los riesgos de equivocarse, sabiendo que el error forma parte del aprendizaje, contando con la orientación del docente, la colaboración de sus compañeros y haciéndose cargo de la responsabilidad de hacer su aporte al trabajo grupal.

Contenidos

Progresión de las prácticas del lenguaje

ÁMBITO DE LA LITERATURA

1er. año	2do. año	3er.año
- Leer toda clase de textos literarios sugeridos por el	- Seguir un género.	- Seguir un autor.

docente, el bibliotecario, los compañeros o elegidos por el mismo alumno.		
- Escribir como lector reseñas literarias	- Leer ensayos y análisis de obras realizados por especialistas.	- Escribir reseñas críticas sobre las obras leídas.
Prácticas que se retoman en los tres años		
- Leer un corpus obligatorio en cada año		
- Formar parte de situaciones sociales de lectura		
- Establecer relaciones con otros lenguajes artísticos		
Especificidades y criterios de gradualidad del año		
1er. año	2do. año	3er. año
- Acercamiento a un estilo de frecuentación de las prácticas de lectura en su dimensión social y personal.	- Inclusión, dentro de las prácticas que se retoman del año anterior, de aspectos destinados a que los alumnos adviertan regularidades formales.	- Predominio de la novela y la poesía como géneros a leer.
- Inicio de un recorrido de lectura acompañado por el docente y otros lectores expertos.	- Mayor autonomía por parte del lector de literatura, que el alumno sea capaz de seguir un género.	- Acercamiento progresivo a formas menos convencionales de los diversos géneros.
- Abordaje de experiencias de escritura como lectores: textos libres y reseñas.	- Incorporación de lecturas teóricas, críticas, comentarios, reseñas, etcétera.	- Enseñanza de estrategias de lectura propias de los lectores expertos de literatura, que requieren no solo de lecturas previas, sino de una actitud sistemática, sostenida y autónoma frente al acto de leer.
		- Abordaje de experiencias de escritura como lectores críticos.

ÁMBITO DE ESTUDIO

1er. año	2do. año	3er. año
-----------------	-----------------	-----------------

- Buscar información a partir de criterios establecidos por el docente.	- Buscar y seleccionar información con criterios acordados con los pares y/o el docente.	- Buscar y seleccionar información con criterios propios.
- Leer textos de estudio con el acompañamiento de docente y pares.	- Resumir por escrito y con distintos propósitos textos explicativos.	- Resumir textos argumentativos.
- Resumir textos informativos.	- Organizar información procedente de más de un texto en distintos tipos de cuadros.	- Ampliar textos con información proveniente de otras producciones escritas.
- Organizar esa información de textos expositivos en cuadros.	- Organizar la información en fichas.	- Escribir textos sobre temas estudiados para explicarlos.
- Exponer oralmente	- Exponer oralmente	- Exponer oralmente lo estudiado ante distintos auditorios usando diferentes recursos gráficos.
- Exponer por escrito a partir de consignas dadas por el docente.	- Exponer por escrito a partir de consignas dadas por el docente.	
Prácticas que se retoman los tres años		
- Buscar información (varían por año los criterios de búsqueda).		
- Organizar información (varían los modos de organización y cantidad de información).		
- Comunicar conocimientos (varían los interlocutores y los tipos textuales que se utilizan para comunicar los conocimientos).		
Especificidades y criterios de gradualidad del año		
1er. año	2do. año	3er. año
- Acercamiento al estilo de frecuentación de las prácticas de estudio con acompañamiento del docente y compañeros.	- Mayor autonomía para buscar información, organizarla y dar cuenta de lo aprendido.	- Profundización del trabajo con los textos expositivo-explicativos y aproximación al abordaje sistemático de la explicación.
- Abordaje de prácticas de estudio específicas: hacer resúmenes, cuadros, etcétera.	- Mayor cantidad de información.	- Autonomía para buscar información, organizarla y dar cuenta de los aprendizajes construidos: pasaje de

		<i>estudiar a aprender.</i>
- Comunicación de los conocimientos a partir de consignas dadas.	- Frecuentación de textos más complejos (por su estructura, su tecnicidad, la familiaridad que los alumnos tienen con ellos, etcétera).	- Empleo de estrategias de lectura específicas para diversos géneros discursivos.
-Predominio de la exposición.	- Profundización del trabajo con los textos expositivo-explicativos y aproximación al abordaje sistemático de la explicación.	- Predominio de los textos argumentativos y explicativos
		- Comunicación de los conocimientos en situaciones formales y a través de textos más complejos.

ÁMBITO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

1er. año	2do. año	3er.año
- Comentar noticias y crónicas acerca de temas polémicos.	- Comentar, analizar y discutir temas polémicos.	- Organizar y participar en debates, argumentar posiciones por escrito, leer y analizar opiniones y debates que tienen lugar en los medios de comunicación.
- Leer críticamente las noticias y crónicas, analizar las campañas educativas, de prevención en salud y de formación ciudadana.	- Leer críticamente las informaciones con opinión que aparecen en los diferentes medios.	- Analizar la información explícita e implícita en textos polémicos.
- Producir cartas formales de circulación dentro del ámbito escolar y con otras instituciones vinculadas con la escuela.	- Analizar los discursos publicitarios.	- Producir textos escritos y orales para comunicarse con las instituciones con diversos propósitos (formular propuestas, redactar agradecimientos, solicitudes, etcétera).
- Leer críticamente los textos instructivos de la escuela (acuerdos de convivencia, reglamentos, etcétera).	- Leer y producir cartas formales.	- Leer críticamente distintos discursos jurídicos: leyes, ordenanzas, acuerdos, convenciones, políticas

		públicas.
	- Leer textos instructivos que circulan en otras instituciones.	
Prácticas que se retoman los tres años		
- Leer y analizar los textos que circulan en los medios masivos de comunicación.		
- Interactuar discursivamente con las instituciones.		
Especificidades y criterios de gradualidad del año		
1er. año	2do. año	3er. año
- Acercamiento al análisis crítico de los medios masivos de comunicación.	- En relación con los medios masivos de comunicación, familiarización creciente con el discurso argumentativo a partir del trato asiduo con textos polémicos, y de la lectura y análisis de artículos de opinión.	- Abordaje de textos más polifónicos que los años anteriores.
- Familiarización con el lenguaje formal de las instituciones, comenzando por la escuela.	- Incorporación de conceptos y aportes teóricos al análisis de los medios masivos de comunicación.	- Lectura de discursos de orientación polémica.
	- Desplazamiento de la interacción de los alumnos desde la escuela hacia otras instituciones.	- Interacción argumentativa con las instituciones.
		- Identificación de información implícita.

LITERATURA (Ciclo Superior)

Fundamentación

La materia Literatura toma como objeto de enseñanza las prácticas del lenguaje. Tiene por lo tanto el mismo enfoque didáctico que la materia Prácticas del Lenguaje de los tres primeros años de la Educación Secundaria pero se especializa en uno de sus ámbitos de uso: el literario.

La lectura de los textos literarios

Se retoman aquí concepciones abordadas en el Diseño Curricular de los tres primeros años. Todo lector establece un vínculo creativo con lo que lee en un proceso dinámico donde texto y lector interactúan en una transacción donde se produce el sentido.

Debe favorecerse entonces la variedad de interpretaciones mediante actividades que propicien esta multiplicidad de sentidos y que no centralicen la atención en aspectos exclusivamente estructurales. La descripción de aspectos formales debe estar al servicio de la formación de un lector, receptor de una variedad de obras, de la discusión de los significados construidos, y de las imágenes evocadas al leer.

Objetivos

Formar lectores de literatura implica entonces:

- poner a los alumnos en situaciones en las que se encuentren con una variada gama de textos, autores, géneros, estéticas, estilos, poéticas;
- construir ámbitos de intercambio de ideas donde los estudiantes como lectores puedan expresar sus puntos de vista acerca de los textos y profundizar sus lecturas en diálogo con otros lectores;
- favorecer, tanto en las discusiones orales como en las prácticas de escritura donde se pongan en escena estos puntos de vista, la pluralidad de lecturas y opiniones de los estudiantes reflexionando sobre las diferentes formas de comprender los textos, sobre la diversidad de estrategias de lectura y de concepciones estéticas, etc. que cada uno pone en juego a la hora de leer;
- acompañar a cada alumno a encontrarse con “su propio libro”, “su propio autor”, “su propio estilo”, guiándolo en la elección de los textos, haciendo sugerencias específicas, despertando el interés de los lectores como lo hace quien recomienda una obra;
- crear contextos adecuados para la lectura, no sólo físicos sino también relacionados con los conocimientos y las actitudes: contar hechos de la vida de los autores y de las condiciones de producción de los textos, propiciar la búsqueda de información acerca de la época, las estéticas dominantes y las discusiones intelectuales.

Según Teresa Colomer, los textos literarios permiten comprender y verbalizar la actividad humana, representando así la realidad de diversas formas que aquí se denominan *cosmovisiones*.

Se ha decidido organizar las cosmovisiones del siguiente modo: en 4o año se propone que predominen las cosmovisiones míticas y fabulosas, épicas y trágicas. En 5o las formas realistas, miméticas, fantásticas y maravillosas, y por último, en 6o, las formas cómicas, paródicas, alegóricas, de ruptura y experimentación.

Se busca entonces seleccionar obras que estén relacionadas entre sí, en tanto presentan una mirada, una aproximación interpretativa particular del mundo. La enseñanza de la literatura, especialmente en la Escuela Secundaria, tiene que posibilitar a los alumnos conocer *las maneras de pensar la realidad y de dar forma a la experiencia*; esas maneras se encuentran expresadas, “atesoradas” en las obras literarias.

El concepto de cosmovisión es muy amplio y se puede manifestar de diversos modos en los textos, en las poéticas de los autores, en las posibles lecturas de las obras.

Progresión de contenidos de Literatura

4to. año

El corpus del año	A enseñar en el marco de las siguientes prácticas del lenguaje
<p>Obras de literatura española, latinoamericana y argentina</p> <p>de cosmovisión épica, fabulosa, mítica y trágica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de situaciones sociales de lectura y escritura literaria; • Establecer relaciones entre el lenguaje literario y otros lenguajes artísticos; • Leer y producir textos académicos (de estudio) y críticos (de análisis) de literatura: reseñas y comentarios • Construir un proyecto personal de lectura literaria.

5to. año

El corpus del año	A enseñar en el marco de las siguientes prácticas del lenguaje
<p>Obras de literatura española, latinoamericana y argentina de</p> <p>cosmovisión realista, mimética, fantástica,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de situaciones sociales de lectura y escritura literaria; • Establecer relaciones entre el lenguaje literario y otros lenguajes artísticos; • Leer y producir textos académicos (de estudio) y críticos (de análisis) de literatura: ensayos.

maravillosa, de ciencia ficción y sus mixturas.	<ul style="list-style-type: none"> • Construir un proyecto personal de lectura literaria.
--	--

6to. año

El corpus del año	A enseñar en el marco de las siguientes prácticas del lenguaje
<p>Obras de literatura española, latinoamericana y argentina</p> <p>de cosmovisión cómica, alegórica, de ruptura y experimentación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de situaciones sociales de lectura y escritura literaria; • Establecer relaciones entre el lenguaje literario y otros lenguajes artísticos; • Leer y producir textos académicos (de estudio) y críticos (de análisis) de literatura: monografías. • Construir un proyecto personal de lectura literaria.

Fundamentación

La obligatoriedad de la escuela secundaria representa la promesa y apuesta histórica de la sociedad argentina para la inclusión efectiva en la sociedad y la cultura de todos los adolescentes, jóvenes y adultos. La Ley de Educación Nacional define para todas las modalidades y orientaciones la finalidad de “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios” (Ley Nacional de Educación 26.206/06).

A los efectos del cumplimiento de tal finalidad, se apunta a una formación relevante para que todos tengan múltiples oportunidades para apropiarse del acervo cultural social, de sus modos de construcción, de sus vínculos con la vida de las sociedades y con el futuro, a través de experiencias educativas que propongan articulaciones entre lo particular y lo general, entre lo local y lo universal.

Es precisamente desde esta perspectiva que la inclusión de una lengua extranjera resulta fundamental como medio de incorporación de valores con el fin de formar ciudadanos respetuosos de las diferencias lingüísticas, sociales y culturales, favoreciendo de este modo actitudes de respeto por el otro. Siguiendo esa línea de pensamiento, se busca, además, favorecer nuevas formas de inserción en ámbitos que trasciendan maneras de ser y actuar en el mundo y de situarse frente a la diversidad sociocultural y lingüística con una mirada reflexiva, crítica y autocrítica.

Considerando que la relación sujeto-objeto es el aspecto fundamental que ocupa a la epistemología, asumimos al sujeto/alumno como un individuo activo que se aproxima al conocimiento desde un lugar constructivista e interaccionista a la vez, y al objeto como el proceso o fenómeno sobre el cual el sujeto desarrolla su actividad cognitiva. Es aquí donde el lenguaje juega un papel fundamental en el recorrido del sujeto hacia la asimilación del objeto. Como lo expresa la profesora Marcela Vidal (2006), “el lenguaje es condición determinante de la naturaleza humana, materia constituyente e instrumento del pensamiento. Como tal, y por ser el más importante medio de comunicación, contribuye al desarrollo integral de la persona, viabilizando la construcción del mundo socio-afectivo del individuo y su participación activa en él.”

En cuanto a los aportes del área para la concreción de los fines y objetivos institucionales, sabemos que el proyecto de las Escuelas Nacionales Ernesto Sábató y Adolfo Pérez Esquivel apuntan a la formación integral del individuo, abarcando tres finalidades principales de la Educación Secundaria:

- preparación para la enseñanza superior,
- preparación para la vida laboral y
- formación para la vida ciudadana.
-

Asimismo, el aprendizaje de una lengua extranjera puede ayudar a profundizar el conocimiento sobre el propio lenguaje, posibilitar el acceso a bibliografía propia de otras materias en idioma original, facilitar la comunicación con hablantes de otros lenguajes, dar a conocer otras culturas y ampliar la propia visión del mundo.

Estos fines están contemplados en el enfoque de trabajo del área ya que la lengua se usa no sólo como objeto y medio para la adquisición de conocimiento sino también como vehículo para la construcción de relaciones humanas basadas en el respeto, la solidaridad y la tolerancia entre todos los agentes sociales.

Finalmente, el aprendizaje de una lengua extranjera es motor para contribuir a la conformación de actitudes flexibles y abarcadoras basadas en la capacidad de reflexionar crítica y activamente sobre el propio aprendizaje.

Fundamentación Disciplinar

Una perspectiva sociocultural define al aprendizaje humano como una actividad social y dinámica situada en contextos físicos y sociales que se distribuye a través de personas, herramientas y actividades (Vygotsky, 1978; citado en Johnson, 2009). Es decir, el desarrollo cognitivo se da en el individuo a través de la interacción social mediada por el lenguaje, entre otros artefactos simbólicos.

En la enseñanza de inglés como lengua extranjera es primordial concebir al lenguaje como herramienta y objeto de estudio. De hecho, tomaremos como referencia la Teoría Sistémico Funcional de Michael Halliday² por considerarla relevante para nuestra práctica docente. De acuerdo con la misma, una persona crea e interpreta el contexto social o textual en el que se produce el significado.

A su vez, consideramos que el concepto de *competencia comunicativa* basado en las teorías de Chomsky³, Hymes, y Canale y Swain representa un aporte significativo. Esta competencia integra a las reglas de funcionamiento de la lengua el uso que las personas hacen de las mismas según su contexto en tiempo y espacio.

Dado que el proceso de enseñanza de la lengua estará encuadrado dentro del enfoque comunicativo, proponemos que los alumnos desarrollen una competencia comunicativa integral, que contemple no sólo la adquisición de un nuevo código lingüístico sino, el entrar en contacto con otra cultura, vislumbrar otros sistemas simbólicos y reconocer otras modalidades de interacción comunicativa.

Siguiendo esta línea, el Enfoque Comunicativo Basado en Tareas (Nunan, 2004) propone que el conocimiento nuevo se construye cuando se incorpora nueva información a los esquemas existentes en el proceso de hacer con la lengua; es decir, al llevar a cabo una tarea en la que la lengua sea el medio para lograr un fin. Algunas de las premisas del enfoque sostienen que el lenguaje es primeramente un recurso para crear significados, y las actividades que involucran el uso de la lengua para llevar a cabo tareas significativas promueven el aprendizaje. A su vez, las tareas no sólo son

²Egins, Suzanne (1994): *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Continuum. London – New York

³Lightbown, P & Spada, N. (1993) *How Languages are Learned* Oxford: Oxford University Press

motivantes, sino que también proveen el procesamiento de input y output necesarios para favorecer la adquisición (Richards & Rodgers, 2001).

Desde nuestra perspectiva, ambas formas se complementan. El aprendizaje no es instantáneo, ni definitivo, ni se realiza paso a paso y acabadamente. Por el contrario, opera por aproximaciones sucesivas y se realiza de manera compleja y provisoria. El conocimiento sobre los procesos de adquisición y aprendizaje nos permite:

- a) Fundamentar la necesidad del acercamiento gradual a los contenidos que deseamos trabajar.
- b) Afirmar que es imprescindible que las acciones educativas tengan continuidad en el tiempo.
- c) Recuperar al error como indicador de un estadio del aprendizaje.

De allí que en términos concretos, en el espacio de LE se busca motivar o estimular a los alumnos para lograr un manejo eficaz, preciso y fluido de la lengua en las cuatro macrohabilidades: escucha, habla, lectura y escritura. Esto define que la enseñanza se concentre más en los quehaceres comunicativos que en los saberes sobre la lengua, lo que a su vez implica una intervención docente como facilitador del aprendizaje, impulsando a los alumnos a la continua reflexión metalingüística a partir de los problemas de comunicación que surgen en la interacción.

Considerando lo antedicho, y respondiendo al ideal de enseñanza personalizada de la escuela, partimos de la base de que los alumnos no solo traen consigo una serie de experiencias previas y preconceptos positivos y negativos con respecto al aprendizaje de la lengua extranjera sino también diferentes dominios de las macro habilidades. Esto afecta la predisposición afectiva respecto de la tarea. Por eso integramos en nuestra práctica docente los principios de la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982), a fin de favorecer un ambiente ameno que propicie el placer por aprender.

Desde el enfoque humanista, hacemos hincapié en la concepción del estudiante como un ser emocional apuntando a la educación integral de la persona (Rogers, 1969). A su vez, la variedad de estrategias y actividades teniendo en cuenta las diferencias individuales es también un principio didáctico esencial para despertar y mantener la motivación y así generar una mejor actitud hacia el aprendizaje, tal como lo indica la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1993).

Metodología de intervención didáctica

Consideramos que la concepción de método tiene muchas limitaciones, ya que como plantea Kumaravadivelu (2006) el método es el producto del conocimiento de un experto, cuyo objetivo es la creación de un conjunto de principios y prácticas docentes que puedan ser usadas en cualquier contexto de enseñanza, sin responder así a las necesidades y deseos de grupos concreto de estudiantes y docentes. Incluso la definición " ecléctico " puede ser engañosa. Stern (1992) sostiene que la debilidad de una posición ecléctica es que no ofrece un criterio a partir del cual se pueda determinar cuál es la mejor teoría para abordar la enseñanza. Por ese motivo, Kumaravadivelu define la *condición de postmétodo*, instando a los docentes de lengua extranjera a revisar el carácter y el contenido de la enseñanza en el aula desde una perspectiva pedagógica e ideológica (Kumaravadivelu, 2006). Desde el sistema tridimensional que él presenta, adherimos a los principios de particularidad,

respetando las exigencias y demandas locales; de practicidad, promoviendo la investigación-acción en cada aula; y de posibilidad, reconociendo la identidad individual de los estudiantes y su potencial para transformar la realidad (Kumaravadivelu, 2006).

Por consiguiente, en el proceso de enseñanza promoveremos una secuencia de quehaceres comunicativos que facilitarán el aprendizaje de los contenidos propios de cada nivel.

Creemos que es importante ayudar a los alumnos a descubrir y desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje y brindarles las herramientas necesarias para superar las dificultades individuales con el fin de fomentar su autonomía. De esta manera, se rescatarán los errores como oportunidad para la reflexión metalingüística.

A fin de garantizar variedad en nuestras prácticas, nos valemos de distintas actividades que combinan el desarrollo de las macrohabilidades y utilizamos distintos recursos didácticos tales como videos, música, Internet y material de lectura de diferentes fuentes. Es posible integrar estos recursos didácticos mediante el uso de las netbooks del programa Conectar Igualdad. Los contenidos lingüísticos son siempre trabajados en contexto, utilizando diferentes técnicas, según el tipo de contenidos y el grupo de alumnos de cada nivel.

Finalmente, priorizamos el uso del idioma inglés en los diferentes tipos de actividades tales como proyectos, debates, entrevistas, juego de roles, trabajo en parejas y grupales y presentaciones orales. Se enfatiza la correlación de estas actividades con situaciones significativas. En definitiva, la lengua Inglesa se presenta como el principal medio de comunicación para el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje en la lecto-escritura y la oralidad.

Objetivos

Dada la característica de inglés por niveles de las Escuelas Secundarias de la UNICEN, los objetivos generales que abarcan a todos los niveles contemplan:

- Lograr la comunicación en forma cohesiva y coherente, integrando los contenidos previstos para cada nivel.
- Aplicar los contenidos abordados en el medio escrito y oral.
- Desarrollar la competencia comunicativa en las cuatro macrohabilidades en forma sistemática y balanceada.
- Comprender y hacer uso de materiales auténticos cada vez que sea posible.
- Desarrollar estrategias para trabajar a partir del error.
- Reflexionar sobre las propias capacidades de aprendizaje.
- Desarrollar la autoestima y la valoración de los propios logros.

El alcance de los objetivos mencionados es posible mediante la constante interacción e intercambio de experiencias del equipo docente a nivel departamental en cada institución.

Contenidos

En las escuelas dependientes de la UNICEN, la enseñanza del idioma se organiza por niveles de conocimientos previos. La carga horaria definida es de dos horas semanales para el ciclo básico, incrementándose la misma a cinco horas semanales en el ciclo superior a fin de optimizar el proceso de aprendizaje del idioma.

Para la mejor integración de los alumnos proponemos la segmentación del nivel 1 en tres tramos sucesivos en función de la carga horaria acordada en la caja curricular para esta área. Los tres niveles correspondientes a los tres primeros años del nivel secundario, a partir de ahora NIVEL 1.A; NIVEL 1.B; NIVEL 1.C, se han estructurado en una secuencia de contenidos que permitirá la integración de los estudiantes en los niveles posteriores. Los alumnos que entran al ciclo básico (1º, 2º y 3º) cumplimentarán una evaluación de nivel para ser asignados a los niveles correspondientes según su grado de competencia comunicativa. Asimismo, aquellos alumnos que a su ingreso hubieran quedado eximidos de cursar, deberán revalidar sus saberes mediante una nueva evaluación diagnóstica antes de ingresar al nivel 2 al inicio de cada ciclo lectivo.

SECUNDARIA BASICA

Nivel 1-A

Comprensión y expresión de información personal, familiar y cotidiana muy básica. Expresión de habilidades. Uso de frases muy simples dirigidas a la satisfacción de necesidades de carácter concreto. Presentación sobre sí mismo, su entorno familiar y social y formulación de preguntas en forma oral y escrita.

Nivel 1-B

Descripción de acciones del presente. Comprensión y producción de textos simples. Expresión de reglas y normas. Reconocimiento de acciones en el pasado. Descripción y comparación de lugares, personas y objetos. Participación en conversaciones relacionadas con situaciones y actividades cotidianas.

Nivel 1-C

Descripción de acciones del pasado. Predicciones, planes e intenciones que abarquen situaciones de la vida cotidiana. Descripción de aspectos de su origen cultural y de su entorno en términos sencillos. Utilización de frases y expresiones frecuentemente utilizadas, relativas a áreas de relevancia inmediata

Intercambio de información simple y directa sobre asuntos corrientes y rutinarios. Comprensión y redacción de textos simples.

SECUNDARIA SUPERIOR

Nivel 2

Comprensión y expresión de temas cotidianos relevantes y relacionados al contexto inmediato. Consejos, sugerencias, y recomendaciones. Intercambio de información e

instrucciones. Descripciones generales de personas, lugares y objetos. Expresión de cantidad. Producción de textos y narraciones guiadas orales y escritas.

Nivel 3

Descripción de experiencias, narración de acontecimientos, cuentos e historias. Explicaciones sobre ideas o proyectos. Manifestación de interés. Descripción de imágenes. Comprensión y producción de textos orales y escritos de interés general. Formulación de preguntas y definiciones. Expresión de recomendaciones y consejos. Redacción de e-mails informales, notas, mensajes y ensayos.

Nivel 4

Expresión de temas de índole familiar y de interés personal. Descripción de experiencias, sueños y proyectos. Justificación y explicación de opiniones y planes. Comprensión de ideas principales en textos que tratan tanto de temas concretos como abstractos. Debates. Ventajas y desventajas de diversas opciones.

Nivel 5

Comprensión de textos escritos de interés general. Comprensión de las ideas principales de debates, entrevistas y películas en un nivel de lengua estándar. Participación activa en conversaciones y debates sobre temas de interés general. Expresión de experiencias pasadas, presentes y futuras, incluyendo la descripción de hábitos y comportamientos rutinarios en el pasado y la expresión de deseos y ambiciones. Descripción de acciones que se habrán realizado y estarán realizándose en una fecha futura.

Exposición de temas específicos preparados con anticipación. Descripción y comparación de fotos, gráficos u otros recursos visuales a fin de poder expresar deducciones y predicciones. Narración de historias, relatos, películas y expresión y justificación de opiniones personales. - Especulación sobre situaciones no reales, hipotéticas e imposibles en el pasado, presente y futuro. Elaboración de ensayos de opinión.

Fundamentación

Desde el Departamento de Educación Física se procura una Educación Física humanista que, a través de sus contenidos específicos y tomando en cuenta las diferentes potencialidades de los alumnos y alumnas contribuya al proceso de formación de los jóvenes y adolescentes, en el sentido de favorecer su disponibilidad corporal y motriz, su constitución como ciudadanos solidarios, creativos, críticos y responsables por el bien común.

Según lo explicitado en la Ley 26206 Ley de Educación Nacional en su artículo 30 sostiene que la educación secundaria *“...tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios”*.

La Educación Física incide pedagógicamente sobre la corporeidad y la motricidad contribuyendo así a la formación integral de los sujetos. La corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer y se pone en juego en la conquista de la disponibilidad corporal y motriz.

Se entiende que en el hacer corporal y motor tienen lugar actos portadores y productores de significados, donde se implican en forma conjunta aspectos cognitivos, motrices y socio-afectivos, entre otros.

La sociomotricidad ocupa un lugar clave en la configuración de las formas de relación social de los adolescentes al propiciar la comunicación, la participación y la cooperación para diseñar, probar y acordar acciones motrices en grupo.

En relación al deporte, éste será tomado como una herramienta que permita fortalecer el sentido de pertenencia en los alumnos por tratarse de un hacer motor convocante y motivador, considerándolo un medio para el desarrollo de las potencialidades de los sujetos y de su formación como ciudadanos. Desde esta perspectiva, se requiere las condiciones pedagógicas para que el grupo sea sostenedor del aprendizaje motor de todos y de cada uno, en el marco de una práctica colectiva, solidaria y cooperativa.

Desde el área se espera que los alumnos adquieran diversos saberes que generen prácticas saludables y responsables en relación a la salud. Para esto se desarrollarán espacios que propicien este enfoque, tanto en la reflexión entre pares como brindando elementos que permitan un análisis crítico de la situación de salud de los grupos y de la Institución a través de los contenidos provenientes y transpuestos de la ergomotricidad. Entendida ésta como las acciones motrices necesarias para la actividad laboral, la Educación Física propone tareas que permiten a los adolescentes las posturas adecuadas, la regulación de la fuerza y la resistencia, en distintas situaciones de exigencia motriz, los órganos y los sistemas que se involucran en cada acción, el trabajo en equipo y la relación vincular armoniosa y creativa, de forma tal que aprendan a proteger su salud y compensar las sobreexigencias de determinadas actividades propias del trabajo.

Creemos que ...”la Educación Física debe aportar a la concientización del cuidado del ambiente para que sus prácticas motrices sean integralmente saludables en los

diversos espacios en que los sujetos las desarrollan” (...) “Este entorno no representa un mero espacio físico sino que es significativo en función de la cultura”.

Las situaciones didácticas que se diseñen en Educación Física favorecerán el logro de la autonomía personal, la sensibilidad corporal propia y de los otros, la disposición hábil de una motricidad vinculante, creadora y productora de un conocimiento en sí mismo, ligada a los contextos culturales y sociales de pertenencia.⁴

Objetivos

- Identificar y elegir las actividades motrices que quieren realizar los alumnos con conocimiento de su finalidad y fundamento, atendiendo a sus posibilidades, limitaciones y al contexto socio-económico en el que están insertos.
- Adquirir hábitos para la práctica autónoma, voluntaria, placentera y sistemática de actividades motrices y deportivas.
- Favorecer la coordinación dinámica general y la coordinación espacio-temporal.
- Que los alumnos comprendan el significado de las reglas y consignas y sean capaces de crearlas y/o aplicarlas.
- A partir de su desarrollo inicial, favorecer la adquisición de destrezas y habilidades de distintas disciplinas deportivas.
- Ampliar su acervo motor ejercitando su función de ajuste a nuevas y diversas situaciones.
- Que los alumnos sean capaces de participar en el diseño, organización y puesta en acción de proyectos colectivos y/o personales en torno a actividades motrices, expresivas, recreativas, deportivas y/o en el medio ambiente.
- Consolidar en los alumnos valores éticos tales como la solidaridad, la amistad, la cooperación y el respeto por sí mismos y los otros, que se evidencien en actitudes de la vida cotidiana y en grupos de pertenencia utilizando como herramienta los deportes abiertos.
- Que los alumnos valoren los aportes de las actividades motrices para el desarrollo de una vida sana.

Tendremos en cuenta:

- “La determinación de aprendizajes prioritarios supone también y en consecuencia, una redefinición del tiempo de enseñanza. Priorizar contribuirá a garantizar condiciones de igualdad,
- En acuerdo con la definición del CFE, el núcleo de aprendizajes prioritarios se secuenciará anualmente, atendiendo a un proceso de diferenciación e integración progresivas y a la necesaria flexibilidad dentro de cada ciclo y entre ciclos.
- Proponer una secuencia anual no implica perder de vista la importancia de observar con atención y ayudar a construir los niveles de profundización crecientes que articularán los aprendizajes prioritarios de año a año en el ciclo.
- Será central promover contextos ricos y variados de apropiación de esos saberes prioritarios. Al mismo tiempo, las prácticas de enseñanza deberán orientarse a la comprensión de indicios del progreso y dificultades de los alumnos, para generar cada vez más y mejores apoyos, a través de intervenciones pedagógicas oportunas.”⁵

⁴ Diseño curricular para la Educación Secundaria. Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación.

⁵ NAP de Educación Física. Párrafos pág. 11

- Los grupos de clases de Educación Física de 1° a 6° año estarán integrados por Varones y Mujeres.

Contenidos

PRIMER AÑO

- La exploración, el descubrimiento, la experimentación y la producción motriz en situaciones problemáticas
- La variación y creación de estructuras y secuencias rítmicas.
- El reconocimiento de aspectos y modos saludables de realizar prácticas corporales y motrices.
- La participación y apropiación de juegos de cooperación y/o de oposición, juegos atléticos, juegos deportivos modificados, minideporte y deporte escolar, comprendiendo y acordando, recreando y modificando su estructura lógica finalidad, reglas, estrategias, roles, funciones, espacios y tiempos, habilidades motrices y comunicación
- La experiencia de integrarse con otros en juegos de cooperación y/o de oposición, juegos atléticos, juegos deportivos modificados, minideporte y deporte escolar, participando en encuentros y en su organización, con finalidad recreativa.
- La apreciación crítica de las prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas.
- La creación y apropiación de prácticas corporales y motrices expresivas, la construcción de códigos comunicacionales y la producción de secuencias coreográficas, individuales y grupales.

SEGUNDO AÑO

- La producción motriz en la resolución de problemas que presentan diferentes prácticas específicas y su aprendizaje,
- La identificación y la realización de tareas apropiadas para la mejora de las capacidades motrices, según los criterios que la regulan y la adecuación a sí mismo.
- El reconocimiento del impacto que produce en la disponibilidad de sí mismo la participación en diversas manifestaciones populares, urbanas y rurales, de la cultura corporal⁶ en distintos ambientes.⁷
- El reconocimiento y valoración de modos saludables de realizar prácticas corporales y motrices.

⁶Con la expresión “cultura corporal” se hace referencia a diversos juegos, deportes, murgas, acrobacias, equilibrios, malabares, danzas y otras variantes con representatividad de valores locales, la gimnasia y sus diferentes expresiones.

⁷Con la expresión “distintos ambientes” se hace referencia al ambiente escolar, al ambiente acuático –si hubiera posibilidades de acceso al mismo– y al ambiente natural, entendido como aquel ámbito con escasa o mediana intervención de la mano del hombre, que resulte accesible a la institución escolar para el desarrollo de experiencias pedagógicas. También se incluyen en esta expresión otros ambientes donde estas experiencias pueden realizarse, más allá del ámbito escolar, el acuático y el natural.

- El conocimiento y la valoración positiva de sí mismo a través de experiencias satisfactorias en las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas.
- El registro y la valoración de los propios sentimientos y emociones en relación con las distintas prácticas corporales.
- la actuación en prácticas deportivas diversas, recreando su estructura, integrándose y valorando a sus pares, sin discriminación por género, experiencia motriz, capacidades diferentes, origen socioeconómico, cultural, entre otros;
- La producción de secuencias coreográficas, individuales y grupales a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros favoreciendo la libre expresión y sin discriminación de géneros.
- La experiencia de integrarse con pares en diversas prácticas corporales ludomotrices y deportivas en encuentros con sentido recreativo,⁸ participando de su organización y desarrollo con igualdad de oportunidades para varones y mujeres.

TERCER AÑO

- La anticipación en la producción motriz para la resolución de problemas que presentan las diferentes prácticas específicas y su aprendizaje
- El reconocimiento y autoevaluación del impacto que produce en la disponibilidad de sí mismo la participación en diversas manifestaciones populares, urbanas y rurales, de la cultura corporal –juegos, deportes, murgas, acrobacias, equilibrios, malabares, danzas, la gimnasia y sus diferentes expresiones, y otras.
- El conocimiento y la valoración positiva de sí mismo a través de experiencias satisfactorias en las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas.
- La apropiación del sentido y de la práctica del deporte escolar colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute
- La producción de secuencias coreográficas, individuales y grupales a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros favoreciendo la libre expresión y sin ningún tipo de discriminación entre varones y mujeres
- La experiencia de conocer objetos, instalaciones y reglamentaciones como así también aspectos sociales, culturales y de género propios de las distintas prácticas corporales, a partir del acercamiento a algún ámbito no escolar.

CUARTO AÑO

- La anticipación en la producción motriz⁹ para la resolución de problemas que presentan las diferentes prácticas corporales y su aprendizaje,

⁸Cuando se menciona la expresión “sentido recreativo” se refiere al concepto de recreación educativa.

⁹Se entiende por *producción motriz*, a la manifestación de comportamientos motores fruto de procesos de construcción mental, de percepción y de decisiones previas, acontecidas en el marco de la *anticipación*. Se entiende por *anticipación motriz* a la conducta motriz de un practicante que, durante el desarrollo de su intervención en el espacio y el tiempo, tiene en cuenta activamente la evolución potencial de la situación, a fin de prepararse para actuar en las mejores condiciones posibles.

- La producción de secuencias motrices y coreográficas, individuales y grupales - a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros- respetando la libre expresión y la igualdad de oportunidades sin discriminación de género.
- La experiencia de integrarse con pares y otros integrantes de la comunidad en diversas prácticas corporales ludomotrices y deportivas en encuentros con sentido recreativo, participando de su organización y desarrollo.
- La producción de secuencias motrices y coreográficas, individuales y grupales a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros-respetando la libre expresión y la igualdad de oportunidades sin discriminación de género.
- La experiencia de conocer objetos, instalaciones y reglamentaciones como así también aspectos sociales, culturales y de género propios de las distintas prácticas corporales, a partir del acercamiento a ámbitos no escolares.

QUINTO AÑO

- La elaboración y utilización de secuencias de tareas para la mejora de las capacidades motrices, reconociendo criterios y principios para su realización adecuada.
- El reconocimiento y evaluación del impacto que produce en la disponibilidad de sí mismo y la de los otros, la participación en diversas manifestaciones populares urbanas y rurales de la cultura corporal, como actividades en distintos ambientes, juegos, deportes, la gimnasia y sus diferentes expresiones.
- La apropiación de hábitos saludables en la realización de prácticas corporales y motrices.
- La identificación de las experiencias satisfactorias en las prácticas corporales y motrices, para su desarrollo saludable y placentero en el recorrido que se elija más allá de la escuela.
- La producción de secuencias motrices y coreográficas, individuales y grupales - a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros- respetando la libre expresión y la igualdad de oportunidades sin discriminación de género.

SEXTO AÑO

- La participación en el diseño de un plan personalizado para la mejora de las capacidades motrices, su utilización y evaluación, reconociendo criterios y principios.
- El reconocimiento, evaluación y argumentación del impacto que produce en la disponibilidad de sí mismo y la de los otros, la participación en diversas manifestaciones populares urbanas y rurales, de la cultura corporal, como actividades en distintos ambientes, juegos, deportes, la gimnasia y sus diferentes expresiones.

- La apropiación de las experiencias satisfactorias en las prácticas corporales y motrices, considerando las posibilidades de recreación para su desarrollo saludable y placentero en el recorrido que se elija más allá de la escuela.
- La asunción de posicionamientos críticos sobre los modelos de prácticas corporales en diversos ámbitos -escuela, barrio, club, alto rendimiento- y en los medios de comunicación.
- La producción de secuencias motrices y coreográficas, individuales y grupales - a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros- respetando la libre expresión y la igualdad de oportunidades sin discriminación de género.
- La experiencia de integrarse con pares y otros integrantes de la comunidad en diversas prácticas corporales ludomotrices y deportivas en encuentros con sentido recreativo, participando de su organización y desarrollo.

Fundamentación

La generalización del uso de las tecnologías, las redes de comunicación, el rápido desarrollo tecnológico y científico y la globalización son los grandes cambios que caracterizan a la sociedad actual. La expansión de las tecnologías de la información y la comunicación basadas en la microelectrónica, la informática, la robótica y las redes de comunicaciones se produce a gran velocidad en todos los ámbitos sociales.

Las sociedades requieren para sus ciudadanos una formación diferente que los prepare de manera sólida y flexible, que les permita una adaptación más eficiente y crítica a los sistemas productivos sujetos a rápidos y significativos cambios de diversa índole, con énfasis en aquellos de naturaleza tecnológica.

En el actual contexto, el concepto de alfabetización adopta un nuevo significado. Además de las habilidades de lecto-escritura, que constituyen la base de los sistemas educativos primarios, se deben incorporar nuevas habilidades para el acceso, tratamiento y aplicación de la información, así como el desarrollo de competencias comunicacionales conformadas en el paradigma tecnológico.

Este siglo plantea dentro de los objetivos fundamentales de las instituciones educativas ayudar a los alumnos a "aprender a aprender", es decir, mostrarle los modos de alcanzar aprendizajes autónomos y críticos, desarrollando capacidades y competencias, en un escenario en donde los roles sociales más diversos se encuentran ligados y/o relacionados a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación social (TICs).

En el marco de Ley de Educación Nacional 26206 la inserción de las TICs en el currículum de Escuela Secundaria debe brindar a los alumnos conocimientos básicos para el desarrollo de "las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación".

La presente propuesta para el área TICs de escuela secundaria es pertinente con los fines y objetivos generales del proyecto de Escuela Secundaria dependiente de la UNCPBA, colaborando al desarrollo de competencias "para el mundo del trabajo, la

continuidad de estudios y la participación ciudadana” que exige la dinámica de la actual sociedad.

En la perspectiva sociohistórica del aprendizaje¹⁰ se pueden encontrar adecuados fundamentos teóricos para encuadrar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TICs. El modelo mediacional de Vygotsky postula que las interacciones del “sujeto” con los “objetos” del mundo no son directas sino mediadas por “instrumentos”, entendiendo por estos tanto a las herramientas como a los símbolos y signos. Posteriormente, y continuando con este abordaje, Leont’ev (1978)¹¹ enfatiza la importancia de la actividad del individuo que aprende (aprender mientras se hace), en oposición a las visiones que sostienen que el aprendizaje debe preceder a la actividad (aprender para luego hacer); y postula que el aprendizaje ocurre en el contexto significativo de la actividad, destacando la interacción de la mente humana con la actividad en un contexto relevante, en el cual las tareas adquieren sentido y significado.

A partir de la posibilidad de transformar el mundo material utilizando herramientas se dan las condiciones para modificar la propia actividad refleja y cualitativamente transformarla en conocimiento. Es decir, cuando el sujeto actúa sobre un objeto -en forma física o mental- adquiere conocimiento, al cual serán subordinadas sus acciones futuras, posibilitando la adquisición de nuevos conocimientos.

Desde esta perspectiva, el sujeto es el resultado de su interacción con los objetos y las personas, con la “mediación de los símbolos y signos proporcionados por la cultura, que permiten realizar transformaciones en los otros o en el mundo material a través de los otros” (Riviere, 1988, 42)¹².

Desde esta concepción constructivista social del aprendizaje, se plantea una organización global de los contenidos, no secuencial, que permita la interrelación entre los distintos aspectos relativos a software, hardware y a tipos de problemas a los que se aplican las herramientas informáticas, y aquellos que tiendan a la educación en valores y normas.

10 Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Critica.

11 Leontiev, A. N. (1978). Activity, Consciousness and personality, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

12 Riviere, A. (1988) La psicología de Vygotsky. Madrid: Ed. Visor.

Los saberes se organizan a partir del conocimiento instrumental de las tecnologías y de las diferentes maneras de representar y comunicar la información, pasando por un nivel intermedio en el que se desarrollen habilidades para comunicar a partir de la generación de materiales complejos como aplicaciones multimedia y sitios Web, finalizando con una visión de los aspectos humanos y sociales de las tecnologías y promover la reflexión crítica sobre sus aplicaciones.

Los contenidos del área de Tecnologías de la Información y Comunicación se presentan según dos enfoques distintos, los que se pueden resumir de la siguiente manera:

Un primer enfoque, se refiere al carácter instrumental del uso de las aplicaciones informáticas como herramientas para la obtención, recuperación, organización, almacenamiento y procesamiento de información y la construcción de conocimiento. Y un segundo enfoque, que aborda el análisis del paradigma de desarrollo que asigna a las TICs un rol causal en el ordenamiento social, ubicándola como motor del cambio social, político y económico.

En todos los espacios curriculares del área se propone, abordar los aspectos relacionados con la ética de uso de los espacios públicos y privados en la Web y de la información que se comparte. Además de conceptos básicos tales como el fraude, el delito informático, titularidad intelectual, acceso privado a la información y seguridad en las computadoras (la copia ilegal, el robo y los virus).

Los contenidos TICs necesariamente deben ajustarse a la dinámica vertiginosa que tiene la evolución constante de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y sobre todo al uso y apropiación de las tecnologías por parte de los jóvenes y adolescentes y guiarlos para que hagan un uso racional de éstas, tanto para su desarrollo en el mundo laboral como académico.

En esta área se asume que se debe guiar al estudiante a crear una comprensión conceptual de las TIC y una naturalización de su lectura, lo cual si bien se apoya en un conocimiento instrumental no constituye el núcleo del espacio TIC.

Objetivos

- Incluir en el currículum escolar los saberes tecnológicos relativos a las TIC que son agentes de transformación de las prácticas sociales.
- Generar un espacio escolar donde los sujetos aprendan críticamente y comprendan el lenguaje tecnológico y las potencialidades de las herramientas informáticas.
- Problematizar los saberes socialmente productivos, las prácticas y los intereses de los jóvenes transformándolos en objetos de conocimiento a través de la realización de proyectos.

Contenidos

Módulo TICs y sus aplicaciones.

Segundo año

Nociones de sistemas computarizados: Hardware y software.

Origen y desarrollo de Internet, su contexto social político y económico para desarrollarse como la base de datos de acceso mundial, en donde diferentes desarrollos tecnológicos como los protocolos de conexión, los diferentes tipos de redes, etc proponen una nueva dimensión en los racional procesos de comunicación.

El software libre y privativo, abordando la temática en cuestiones “técnicas e instrumentales”, pero sobre todo en las bases filosóficas y éticas en la elección entre ambos tipos de propuestas tecnológicas. Bajo este contexto se propone analizar y trabajar sobre los sistemas operativos privativos y libres y sobre paquetes ofimático: procesador de texto , planillas de cálculos, presentaciones gráficas, introducción a las Bases de Datos; herramientas de utilidad para los estudiantes en su presente académico.

Los formatos privativos y libres, adopción del uso de los estándares abiertos para lograr interoperabilidad entre software libre y privativo. Comprensión de la importancia de los formatos libres para propiciar el intercambio de información y evitar el condicionamiento al uso ilegal de paquetes de ofimática.

TICs y las transformaciones sociales, culturales, económicas. Construcciones políticas e ideológicas.

Tercer año:

Profundización de conceptos de software libre. Problemáticas relacionadas con los derechos de autor, en donde su anclaje “técnico e instrumental” dado por el uso y apropiación de Internet (redes navegación, riesgos, virus, hipertexto, multimedia, etc)

desde la Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0 y por último su proyección hacia lo que se ha dado llamar “la Internet de las cosas”. Cloud Computing: la nube como plataforma de trabajo colaborativo. Herramientas colaborativas.

El uso seguro y responsable de las redes sociales. Habeas data. Reglas de Netiqueta.

Cuarto año

Cambios generados por las TIC en la producción de contenidos gráficos y audiovisuales.

Se propone para la planificación de proyectos en la producción de contenidos hipermediales.

El anclaje “técnico/instrumental” se aplica al uso de diferentes herramientas (libres y privativas) en la producción de contenidos.

Herramientas de autor para creación y publicación de contenidos web.

Ley SOPA, PIPA, ACTA. El desarrollo de contenidos tiene relación directa con los derechos de autor y el conocimiento de las distintas licencias (Copyright, Copyleft, CreativeCommons)

Sexto año

El impacto transversal de las TIC en el orden social, en donde surgen nuevos perfiles de usuario, como los nómades digitales. La aparición de las TDCG móviles y la modificación en las relaciones sociales, en la comunicación “face to face” (cara a cara); en los procesos de ocio, más precisamente los videojuegos, la inclusión de la inteligencia artificial (IA) y la robótica en los procesos de producción, temáticas que tienen su bajada

Como tema transversal a los 4 años se encuentra el uso de software y formatos libres y el uso ético de las TDCG (Tecnologías Digitales de Comunicación Global) abordando el tema cyberbullying y Grooming.