GOBIERNO DE RÍO NEGRO

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

RIO NEGRO

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

Profesorado de Educación Primaria

Año 2015

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Y DERECHOS HUMANOS
Dirección de Planeamiento,
Educación Superior y Formación

GOBIERNO
DE RÍO NEGRO

AUTORIDADES PROVINCIA DE RIO NEGRO

GOBERNADOR

Alberto WERETILNECK

MINISTRA DE EDUCACIÓN

Mónica Esther SILVA

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Juan Carlos URIARTE

DIRECTORA DE PLANEAMIENTO, EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN

María de las Mercedes JARA TRACCHIA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Y DERECHOS HUMANOS
Dirección de Planeamiento,
Educación Superior y Formación

GOBIERNO
DE RÍO NEGRO

EQUIPO JURISDICCIONAL

María de las Mercedes JARA TRACCHIA

Nadia MORONI

Soledad FERNÁNDEZ

Lucía BARBAGALLO

Mileva HONCHARUK

Edición

Anahí ALDER

Diseño y Diagramación

Paula TORTAROLO

EQUIPO INSTITUCIONAL

Docentes de los Profesorados de Educación Primaria del IFD de Luis Beltrán, Villa Regina, General Roca, San Carlos de Bariloche, El Bolsón, San Antonio Oeste.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	Pág. 5
CAPÍTULO 1. MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE	Pág. 7
1.1 La Formación Docente en la Provincia de Río Negro. Antecedentes.	Pág. 7
1.2 La Política Nacional de Formación Docente. Nuevos Contextos.	Pág. 9
CAPÍTULO 2. FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE	Pág. 12
2.1 Finalidades la Formación Docente	Pág. 12
2.2 Sujetos de la Formación	Pág. 13
2.3 Perfil del Egresado	Pág. 13
2.4 Denominación de la Carrera	Pág. 14
2.5 Nominación del Título	Pág. 14
2.6 Duración de la Carrera en años académicos	Pág. 14
2.7 Carga horaria de la carrera	Pág. 14
2.8 Condiciones de ingreso	Pág. 14
CAPÍTULO 3. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR.	Pág. 16
3.1 Acerca de la Sociedad	Pág. 16
3.2 Acerca de la Educación	Pág. 16
3.3 Acerca del Sujeto	Pág. 17
3.4 Acerca del Conocimiento	Pág. 18
3.5 Acerca del Currículum	Pág. 18
3.6 Acerca de la Enseñanza	Pág. 19
3.7 Acerca del Aprendizaje	Pág. 20
3.8 Acerca de la Evaluación	Pág. 21
CAPÍTULO 4. ORGANIZACIÓN CURRICULAR	Pág. 22
4.1 Definición y caracterización de los Campos de la Formación y sus relaciones	Pág. 23
4.2 Carga horaria por Campo	Pág. 23
4.3 Definición de los Formatos Curriculares que integran la propuesta	Pág. 24
CAPÍTULO 5. ESTRUCTURA CURRICULAR	Pág. 26
5.1 Mapa Curricular	Pág. 26
5.2 Cantidad de Unidades Curriculares por año y régimen de cursada	Pág. 27
CAPÍTULO 6. UNIDADES CURRICULARES	Pág. 28
6.1 Presentación de las Unidades Curriculares. Componentes Básicos	Pág. 28
6.2 CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	Pág. 29
6.2.1 PRIMER AÑO	Pág. 29
6.2.1.1 Alfabetización Académica	Pág. 29
6.2.1.2 Lenguajes Estético Expresivos	Pág. 31
6.2.1.3 Pedagogía	Pág. 32
6.2.1.4 Didáctica General	Pág. 34
6.2.1.5 Alfabetización Digital	Pág. 35
6.2.2 SEGUNDO AÑO	Pág. 36

6.2.2.1 Psicología Educacional	Pág. 36
6.2.2.2 Sociología de la Educación	Pág. 38
6.2.2.3 Filosofía	Pág. 40
6.2.2.4 Educación y TIC	Pág. 41
6.2.3 TERCER AÑO	Pág. 43
6.2.3.1 Historia de la Educación Argentina	Pág. 43
6.2.3.2 Uso de la Voz	Pág. 44
6.2.3.3 Política y Legislación Educativa	Pág. 46
6.2.4 CUARTO AÑO	Pág. 48
6.2.4.1 Seminario de Arte y Cultura	Pág. 48
6.3 CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	Pág. 49
6.3.1 ÁREAS CURRICULARES DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	Pág. 49
6.3.1.1 Marco Orientador del Área Lengua y Literatura	Pág. 49
6.3.1.1.1 Lengua y Literatura y su Didáctica I (Primer año)	Pág. 52
6.3.1.1.2 Lengua y Literatura y su Didáctica II (Segundo año)	Pág. 54
6.3.1.1.3 Lengua y Literatura y su Didáctica III (Tercer año)	Pág. 58
6.3.1.1.4 Alfabetización Inicial (Tercer año)	Pág. 60
6.3.1.2 Marco Orientador del Área Matemática	Pág. 63
6.3.1.2.1 Matemática y su Didáctica I (Primer año)	Pág. 65
6.3.1.2.2 Matemática y su Didáctica II (Segundo año)	Pág. 68
6.3.1.2.3 Matemática y su Didáctica III (Tercer año)	Pág. 71
6.3.1.3 Marco Orientador de las Ciencias Sociales	Pág. 73
6.3.1.3.1 Ciencias Sociales y su Didáctica I (Primer año)	Pág. 75
6.3.1.3.2 Ciencias Sociales y su Didáctica II (Segundo año)	Pág. 78
6.3.1.3.3 Ciencias Sociales y su Didáctica III (Tercer año)	Pág. 80
6.3.1.4 Marco Orientador del Área de las Ciencias Naturales	Pág. 82
6.3.1.4.1 Ciencias Naturales y su Didáctica I (Primer año)	Pág. 84
6.3.1.4.2 Ciencias Naturales, Tecnología y su Didáctica II (Segundo año)	Pág. 86
6.3.1.4.3 Ciencias Naturales y su Didáctica III (Tercer año)	Pág. 88
6.3.1.5 Marco Orientador del Área Estético-Expresiva	Pág. 89
6.3.1.5.1 Educación Estético Expresiva I (Segundo año)	Pág. 91
6.3.1.5.2 Educación Estético Expresiva II (Tercer año)	Pág. 93
6.3.2 UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	Pág. 95
6.3.2.1 Sujeto de la Educación Primaria (Segundo Año)	Pág. 95
6.3.2.2 ESI y su Enseñanza (Cuarto Año)	Pág. 97
6.3.2.3 Proyectos Educativos con TIC (Cuarto Año)	Pág. 99
6.3.2.4 Problemáticas Socioeducativas en Nivel Primario (Cuarto Año)	Pág. 100
6.4 CAMPO DE LA FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	Pág. 103
6.4.1 Práctica Docente I **PRIMER AÑO**	Pág. 106
6.4.2 Práctica Docente II **SEGUNDO AÑO**	Pág. 108
6.4.3 Práctica Docente III **TERCER AÑO**	Pág. 111
6.4.4 Práctica Docente y Residencia Pedagógica IV **CUARTO AÑO**	Pág. 113

Presentación

El presente texto curricular explicita el marco sociopolítico y pedagógico que orienta el desarrollo del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Río Negro.

Este Diseño se enmarca en los principios, derechos y garantías de la Ley de Educación Nacional N°26.206 del año 2006, los Lineamientos Curriculares Nacionales vigentes a partir de la sanción de dicha Ley y en la creación del Instituto Nacional de Formación Docente.

La Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4819 del año 2012 expresa en sus fines y principios "Formar en los distintos campos del conocimiento, para el desarrollo de capacidades y habilidades que se orienten a la construcción de un modelo productivo sustentable" (Capítulo II, Artículo 10°, inciso h) como así también garantizar la formación inicial y permanente de los docentes, su actualización pedagógica y disciplinaria a cargo del Estado, de modo de contribuir a afianzar en las escuelas una enseñanza que alimente la imaginación, el juego, la investigación y el trabajo como ejes articuladores de los aprendizajes", (Capítulo II, Artículo 10°, inciso n).

En relación a la Educación Primaria, la Ley Orgánica de Educación Provincial plantea la obligatoriedad del nivel y define los siguientes objetivos y funciones:

a) Garantizar a todos los niños, el aprendizaje de los conocimientos que se definan como prioritarios y relevantes para comprender el mundo y actuar críticamente en él, tomando como punto de partida de estos aprendizajes los conocimientos y las habilidades o capacidades desarrolladas en su entorno familiar y comunitario.
b) Utilizar el conocimiento construido en la escuela, a partir del desarrollo curricular de las áreas de lengua, comunicación, ciencias sociales, exactas y tecnológicas, ciencias naturales, lenguas extranjeras, arte, deporte y cultura, como herramienta para intervenir activamente en la comprensión y resolución de las problemáticas del entorno social, cultural, y comunitario.
c) Ofrecer las condiciones materiales, humanas y pedagógicas necesarias para el desarrollo de la infancia en todas sus dimensiones.
d) Implementar enfoques didácticos y pedagógicos que incorporen el juego para favorecer el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, corporal y social.
e) Implementar abordajes didácticos y pedagógicos que construyan el conocimiento de manera contextualizada, evitando su fragmentación.
f) Propiciar modelos organizacionales y pedagógicos que garanticen trayectorias escolares continuas y completas.
g) Promover actitudes favorables para el estudio tales como esfuerzo, trabajo y responsabilidad que acompañen a la satisfacción que implica todo acto de aprendizaje.
h) Ofrecer los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para posibilitar la continuidad en la formación dentro del Nivel y el acceso a los siguientes Niveles Educativos.
i) Desarrollar la creatividad, la expresión en sus diferentes formas, el placer estético y el conocimiento, comprensión y valoración de distintas manifestaciones artísticas y culturales.
j) Promover desde la Educación Física el deporte, la recreación, la vida en la naturaleza y la actividad física en general con el objeto de garantizar el desarrollo saludable de la infancia.
k) Promover el tratamiento de los contenidos vinculados a: Educación Ambiental,

l) Derechos Humanos y Formación Ciudadana, Educación Sexual Integral en acuerdo con la ley nacional nº 26150, usos de las tecnologías de la información y la comunicación y la recepción crítica de los discursos mediáticos.
m) Establecer condiciones y propuestas pedagógicas que les aseguren a los niños, jóvenes, adolescentes y adultos con discapacidades temporales o permanentes, el desarrollo de sus capacidades, la inclusión escolar, la justicia curricular y el pleno ejercicio de sus derechos.
n) Generar espacios de articulación con el nivel de Educación Inicial y con el nivel de Educación Secundaria en pos de promover la continuidad de los aprendizajes de los estudiantes. (Titulo 3. Capítulo 2, Articulo 32)

La Formación Docente requiere de profesionales capaces de transmitir conocimientos y valores que formen integralmente a los niños y niñas que transitan la escolaridad primaria para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

El Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria, desde una visión de la educación como derecho social y bien público plantea como acción estratégica de la Política Educativa Provincial una formación profesional acorde a estos principios y objetivos. De este modo es responsabilidad de los Institutos pensar en articular acciones tendientes a formar docentes acordes a las exigencias contextuales e institucionales en las que se inserten.

En el proceso de construcción del presente texto curricular han participado los docentes de los Institutos de Formación Docente de la Provincia junto al aporte curricular de campos disciplinares de docentes de la Universidad de Rio Negro y Comahue como: Dra. Laura Méndez, Lic. Lucrecia Avilés, Prof. Daniela Antista.

Agradecemos especialmente en el proceso de construcción del presente Diseño Curricular Jurisdiccional el apoyo y acompañamiento de la Directora Nacional de Formación e Investigación: Lic. Andrea Molinari, la Coordinadora Nacional de Desarrollo Curricular: Lic María Cristina Hisse y a la Lic Herminia Ángela Ferrata y equipo.

CAPÍTULO I.

1. MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

1.1 La Formación Docente en la Provincia de Río Negro. Antecedentes.

Entender el proceso de la formación docente en Río Negro implica poder situar con cierta precisión el mismo en las coordenadas geográficas e históricas tanto de nuestra provincia como del país.

Mediante la Ley N° 14.408 el Congreso de la Nación declara Provincia de la República Argentina a Río Negro en el año 1955, mutando su anterior status jurídico de "Territorio Nacional". En 1957, se sanciona la Primera Constitución Provincial y en 1961 se dictó la primera Ley Orgánica de Educación Provincial bajo el N°227.

Hasta mediados de la década de 1980 los Institutos Superiores de Formación Docente (tal era su denominación en ese momento) funcionaban dentro del marco organizativo del Nivel Superior y Perfeccionamiento Docente, creado por Resolución N° 2012/87 del Consejo Provincial de Educación. Estos eran los existentes, su localización y el año de su creación.[1]

- Instituto de Formación Docente de Educación Física de Viedma (1968)
- Instituto de Formación Docente de General Roca (1974)
- Instituto de Formación Docente de Villa Regina (1975)
- Instituto de Formación Docente de Bariloche (1975)
- Instituto de Formación Docente de Río Colorado(1975)
- Instituto de Formación Docente de El Bolsón (1980, en la órbita nacional y de gestión privada, fue transferido a gestión estatal provincial en 1987)
- Instituto de Formación Docente de Luis Beltrán (1980)
- Instituto de Formación Docente de San Antonio Oeste (1982)

Luego de los sucesivos gobiernos de facto a nivel nacional -que tienen su correlato en Río Negro- en 1983 se recuperan las formas democráticas del Estado iniciándose así, tanto en el ámbito nacional como en el provincial un proceso de múltiples cambios, en algunos casos sustanciales y en otros meramente formales.

La sociedad Argentina vive un paso tumultuoso de restauración de los principios constitucionales, de denuncia y repudio a todas las manifestaciones de autoritarismo, con un eje “potente” en la revisión ideológica de los tiempos de la dictadura, la contrastación de sus valores y la instalación de prácticas participativas.

El sistema educativo nacional y el rionegrino en particular no fueron ajenos a este “espíritu de la época” que, de uno u otro modo, atraviesa y modifica todos sus niveles. La educación es percibida como ámbito apropiado para democratizar la sociedad y como uno de los pilares del cambio social.

[1] Observación: Con posterioridad se crea el Instituto de Formación Docente de Catriel (1989) y el Instituto de Formación Docente de Ingeniero Jacobacci (1991) los cuales fueron cerrados durante los `90.

En términos generales podríamos caracterizar este proceso por la tendencia a una progresiva diferenciación de lo que la mayoría de la Literatura pedagógica contemporánea denomina el modelo de escuela "tradicional"[2],y la nueva forma de entender la relación educación/contexto socioeconómico, la recuperación de la función política de la educación, el planteo del currículum desde una concepción práctica y no como una derivación mecánica de la teoría, y la concepción reflexiva –no prescripta– de la función del docente que se transforma así en actor fundamental en el proceso educativo, incentivando su actitud crítica y productora. La reforma del Nivel Superior es tributaria de estos cambios y reconoce en ellos su antecedente inmediato y más directo.

Esto se evidencia no sólo a nivel del discurso político sino que toma cuerpo en la normativa que necesariamente impacta en los diferentes niveles del sistema educativo y sus instituciones. La provincia de Río Negro tiene una valiosa trayectoria en la formación docente para los niveles inicial y primario, generada en especial desde el proceso de reforma iniciado en los años 1987/88, que implicó la formulación del Diseño Curricular para la formación docente en los niveles antes mencionados y la concreción de una organización institucional para los Institutos de Formación Docente coherente con aquella propuesta curricular.

Estas transformaciones se objetivaron en un marco legal adecuado -con la Ley Provincial F N° 2288 del año 1988 que regula el funcionamiento de los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente-; ratificada por la Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 2444 del año 1991, referido al gobierno colegiado y al régimen laboral docente. Asimismo, en su Artículo 8°, otorga al docente un lugar protagónico en el diseño y desarrollo de las políticas educativas provinciales enunciándolo de esta manera: "intervenir activamente en la planificación, gestión, supervisión, y evaluación del proceso educativo y en el funcionamiento, organización y gobierno del servicio o establecimiento educativo en el que se desempeñen, compartiendo la responsabilidad de su gestión con los demás integrantes de la comunidad educativa" y en relación a su formación "perfeccionarse en forma permanente, participando en sistemas de actualización y de capacitación que posibiliten el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos que protagonizarán".

La Ley Provincial F N° 2288 brindó un conjunto de respuestas que atendían a la complejidad de los cambios, considerando distintas dimensiones: curricular, organizacional-institucional, normativa y administrativa. Esto generó en los Institutos un discurso político-pedagógico en torno a la participación democrática en la toma de decisiones a través de la representatividad de los claustros; la finalidad social de las Instituciones de Nivel Superior; el lugar del futuro docente, de la educación, del conocimiento, de la enseñanza, del aprendizaje; una organización institucional y curricular diferente; así como condiciones laborales específicas de ingreso y permanencia en el Nivel.

El gobierno de cada Instituto, a partir de la aprobación de esta Ley, está conformado y elegido por docentes, egresados y estudiantes de cada institución, a través de elecciones directas de los respectivos claustros, constituyendo, de esta manera, el Consejo Directivo.

En cuanto a la organización académica, también es destacable la conformación de la estructura curricular por áreas constituidas por contenidos afines y la creación de departamentos que coordinan las tareas de investigación-extensión y capacitación.

[2] Preeminencia de la función reproductora de la educación, estructuras organizacionales centralizadas, relaciones jerarquizadas con sesgos autoritarios, prácticas educativas sustentadas en las teorías del aprendizaje empiristas, concepciones epistemológicas positivistas.

Los Institutos rionegrinos de gestión estatal cumplen desde la implementación de la Ley Provincial F N° 2288 las funciones de **Formación Inicial** en los Profesorados de Educación Primaria (S. C. Bariloche, Luis Beltrán, San Antonio Oeste, Villa Regina, General Roca y El Bolsón); Profesorado en Educación Inicial (San Carlos de Bariloche y El Bolsón) y Profesorado de Educación Física (Viedma). También se incorporan nuevas propuestas formativas destinadas a otros niveles del sistema educativo y modalidades tales como: Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual (Villa Regina y S. C. de Bariloche), Profesorado de Educación Secundaria en Historia (Luis Beltrán y El Bolsón), Profesorado de Educación Secundaria en Geografía (Luis Beltrán), Profesorados de Educación Secundaria en Matemática, Física y Química (Gral. Roca), Profesorado de Educación Secundaria en Biología (San Antonio Oeste), Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (Villa Regina).Se crean Anexos para la formación docente de primaria en Río Colorado y Los Menucos, nuevas instituciones formadoras en lugares estratégicos regionales tales como el IFDC en Sierra Grande con el Profesorado de Nivel inicial y en Río Colorado el Profesorado de Teatro, Geografía, Matemática y Lengua y Literatura.

Otra de las funciones enmarcadas en la Ley Provincial F N° 2288 se refiere a la **Formación Permanente**, con acciones desarrolladas desde cada Instituto en su zona de influencia a través de propuestas de acompañamiento, actualización pedagógica didáctica, disciplinar y/o referida a problemáticas de la práctica institucional y/o áulica; como así también la implementación de políticas provinciales y nacionales de propuestas de formación permanente definidas como relevantes.

A su vez resulta interesante destacar que también se establecieron como funciones la de **Investigación y Extensión** concebida como la posibilidad de construir conocimiento y establecer relaciones significativas y sustantivas con la comunidad educativa en particular y la sociedad en general.

Las acciones vinculadas a la Formación Inicial, Investigación y la Extensión a la comunidad se fortalecen y amplían conservando los sentidos como prácticas institucionales construidas durante estos veinticinco años. La actual Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4819– enmarcada en la Ley Nacional de Educación N° 26.206- reafirma las funciones desarrolladas por los Institutos en Formación Inicial, Formación Permanente, Investigación, Extensión; inscribiéndose en el reconocimiento del derecho social a la educación, fijando los pilares de su organización académica e institucional sobre los principios de democratización, igualdad y calidad de la educación como andamiaje fundamental para todas las actividades del Nivel Superior del Sistema Educativo.

1.2 La Política Nacional de Formación Docente. Nuevos Contextos.

El proceso de elaboración de este Diseño Curricular surge de la necesidad de ajustarse a los nuevos marcos normativos vigentes a nivel nacional a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

El Estado Nacional y las Provincias han ido construyendo una serie de consensos a través de resoluciones, documentos y recomendaciones que son las que posibilitan la transformación y orientan su concreción e implementación. Podemos especificar los siguientes:

- Res. CFE N° 24/07. “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente.
- Res CFE N° 30/07 “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina”.

- Res. CFE N° 74/08 “Titulaciones para las carreras de formación Docente".
- Res. MEN N° 1588/12 “Requisitos y procedimientos para la validez nacional de títulos”.
- Res CFE 183/12 "Modificaciones a la Res. CFE 74/08”
- Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones Curriculares.
- Documentos de Mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 crea el Instituto Nacional de Formación Docente (Artículo 76°); organismo que regula la formación docente en todo el territorio nacional, y que tiene como función principal el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua, otorgando unidad, organización y sistematización a los institutos de formación docente del país, implica un trabajo conjunto entre el nivel central y las distintas jurisdicciones (Resolución N° 24/07 Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial Consejo Federal de Educación).

Así, la tarea de los Institutos de Formación Docente Continua consiste en “preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad de oportunidades y la enseñanza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos/as”, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional en su Artículo 71° y cuyas funciones establecidas por Resolución del Consejo Federal de Educación 30/07:“Formación inicial; Acompañamiento de los primeros desempeños docentes; Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia; Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo; Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión; Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio; Asesoramiento pedagógico a las escuelas; Formación (de docentes y no docentes) para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etcétera); Investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente; Desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas.

En este sentido el Desarrollo Profesional se convierte en una estrategia fundamental para responder a las necesidades de la sociedad en diálogo con la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que se realiza en sus diferentes dimensiones: política, sociocultural y pedagógica. Esta línea de acción se sustenta en una concepción del docente como intelectual transformador, comprometido, activa y reflexivamente con su tarea.

La Formación continua recupera las necesidades formativas de los docentes involucrados, lo que lleva a la construcción de un saber que parte de las condiciones institucionales, de la organización escolar específica y de las problemáticas detectadas en la práctica para su superación. Por lo tanto, el desarrollo profesional del docente tiene lugar cuando construye conocimiento relativo a la práctica, propia o de sus pares, trabaja en el contexto de comunidades docentes, reflexiona y teoriza sobre su trabajo vinculándolo con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. De esta manera, es función de los Institutos de Formación Docente brindar espacios a los profesores recién graduados para orientar su formación en el período de la primera inserción laboral, promover la elaboración de producciones que den cuenta de la reflexión sobre la práctica y el análisis de problemas,

incentivar la valoración crítica de la experiencia y la resignificación de los saberes adquiridos en la formación docente inicial.

Por otro lado la función de **Investigación** junto a la formación inicial y la formación permanente deben entenderse en su relación y vinculación dialéctica promoviendo prácticas investigativas que posibiliten la revisión y la evaluación continua de las acciones en las dos funciones.

En cuanto a la **Extensión** a la comunidad los Institutos se constituyen en espacios de encuentro cultural, social y político donde distintos actores (vecinos/as, profesores/as, maestros/as, estudiantes, referentes de la comunidad) participan en la evaluación y propuestas de acciones de interés comunitario. Las mencionadas funciones forman parte de la historia de los Institutos de Formación Docente y se reconoce en ellas características identitarias constitutivas de la Educación Superior.

CAPÍTULO II.

2. FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE

2.1 Finalidades de la Formación Docente

La formación docente está fuertemente vinculada a proyectos históricos y socio-políticos con prácticas que dan sentido a una sociedad inclusiva y que recupera el sentido profundo de la enseñanza en diferentes contextos. La Ley de Educación Nacional Nº 26206, artículo 7; expresa: "La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as".

Considerar la formación docente inicial como la configuración de marcos referenciales que posibiliten los pilares para la construcción dialógica de una formación que incorpore dimensiones filosófica/político/pedagógica de la Educación.

Las finalidades de la formación docente inicial se orientan a la construcción de un proyecto de acción compartido que promueva una sólida formación en el oficio de enseñar. Formar profesionales capaces de transmitir la herencia cultural, los conocimientos y valores para una formación integral en las nuevas generaciones.

La transmisión y producción de conocimiento se constituye en el eje de sentido de la profesión docente, de este modo la enseñanza como acción compleja de intervención requiere del aprendizaje de capacidades/competencias/saberes docentes enmarcadas en una concepción de la formación como práctica social transformadora, basada en perfiles democráticos y que sostiene en el conocimiento el modo de comprender para transformar.

La formación docente inicial requiere de un proceso de construcción personal y colectivo sobre las especificidades de la profesión. Los procesos formativos se dan a través de la mediación con otros sujetos, las instituciones, el conocimiento, las huellas que marcaron las historias escolares. Acciones que se inscriben en una historia individual y grupal atravesada por múltiples determinaciones: personales, institucionales, generacionales, societales, culturales.

En este sentido se debe ubicar la formación docente inicial en la dinámica histórica del mundo que va tomando formas culturales diversas, donde no puede quedar ausente el contexto propio de cada sujeto en formación, su historia escolar y experiencias de vida. Ferry (1997: 13) plantea que "La formación, es desde el lugar de quien forma, el que ayuda a través de mediaciones a que el otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo, para lograrlo se requiere de situaciones con condiciones peculiares de lugar, tiempo y relación con la realidad, en este aspecto, formarse es aprender a devenir, es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal"[3], ello sólo es posible mediando lenguajes, cultura y socialización.

[3] Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires.

Comprender que la formación docente trasciende las fronteras de lo escolar implica proponer prácticas diversas para interpretar la realidad e intervenir en ella. Desde esta perspectiva se concibe al futuro docente como intelectual, como trabajador social y cultural, generando una ruptura superadora de la noción de operario que ejecuta proyectos diseñados por funcionarios o teóricos.

El sistema educativo, hoy, exige resignificar la educación como un acto político y social; componente insoslayable de la construcción social y co-productora de subjetividad, dado que aborda conocimientos, distribuye capital cultural, socializa, asocia y produce distintos saberes.

2.2 Los Sujetos de la Formación

La propuesta formativa debe posibilitar el reconocimiento de los jóvenes y adultos que acceden al Nivel Superior como sujetos portadores de saberes, experiencias, cultura, con trayectorias escolares e historias singulares. Sujetos capaces de aprender acerca del campo de conocimientos para el que se forman de un modo crítico y sistemático desde la comprensión de los fundamentos epistemológicos y didácticos de ese objeto de estudio como así también de los propios procesos subjetivos aprendidos acerca del conocimiento a enseñar.

Experiencias formativas diseñadas como espacios de encuentros con pares y adultos en las que el debate y la reflexión compartida acerca de las acciones y toma de decisiones curriculares se constituyan en procesos que promuevan prácticas institucionales transformadoras, positivos vínculos con el conocimiento y con los sujetos que participan en esa práctica.

La formación docente debe estar abierta a los requerimientos contextuales de la época, la permanente actualización del conocimiento, la implementación de nuevas y diversas estrategias metodológicas, y la evaluación continua con propuestas que promuevan mejores condiciones de aprendizajes para los estudiantes.

2.3 Perfil del Egresado

El/la Profesor/a de Educación Primaria es un/a docente con sólida formación teórica, metodológica, pedagógica y práctica que lo habilita a ejercer la docencia en el Sistema Educativo Nacional; para ello se requiere:

- Favorecer la apropiación de bases teóricas y epistemológicas que permitan comprender el trabajo docente en contextos singulares mediante el diseño, implementación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, acorde a las distintas áreas de conocimiento.
- Posibilitar la comprensión del sujeto a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales.
- Promover el trabajo colaborativo entre pares, la participación en tanto aportes entre sus miembros como una forma de intercambio que promueve aprendizajes y autoconocimiento, posibilitando la reflexión de las prácticas docentes como prácticas sociales transformadoras.

- Valorar la pertenencia, el compromiso y la participación en la institución: la gestión de proyectos interdisciplinarios y comunitarios, la implicancia con las familias, asociándolas a la vida escolar.
- Favorecer el diálogo y la apropiación de las nuevas tecnologías tanto para comprender los consumos culturales de los estudiantes, como para su incorporación con propósitos de enseñanza.
- Poseer capacidad para la formación permanente y la innovación pedagógica, atento a la provisionalidad del conocimiento producido y la ubicuidad de la enseñanza.
- Realizar trayectorias integrales que contemplen tanto los intereses y necesidades particulares como colectivas.
- Considerar la evaluación como práctica compleja que posibilite objetivar datos, brindar información de los procesos de aprendizaje.
- Generar espacios de análisis y reflexión sistemática sobre el trabajo docente y sus múltiples dimensiones.

2.4 Denominación de la Carrera

Profesorado de Educación Primaria

2.5 Denominación del Título

La denominación del título, atendiendo a la normativa vigente, es:
Profesor/a de Educación Primaria

2.6 Duración de la Carrera en Años Académicos

4 (cuatro) años

2.7 Carga Horaria total de la Carrera incluyendo los Espacios de Definición Institucional

2907 horas reloj.

2.8 Condiciones de Ingreso

Teniendo en cuenta el Reglamento Académico Marco de la Jurisdicción, Resolución N° 4077/14, en el mismo se establecen las siguientes condiciones:

Artículo 5°: Ingreso.- A las instituciones de Educación Superior dependientes de la Provincia de Río Negro se ingresa de manera directa, atendiendo a la igualdad de oportunidades y la no discriminación.

Artículo 6°: Inscripción.- Para inscribirse en una institución de Educación Superior es necesario presentar la siguiente documentación:

a. Solicitud de inscripción.
b. Constancia de estudios secundarios completos, acreditados con la presentación del título en original y copia, o constancia de título en trámite o constancia de finalización de cursado del secundario con materias adeudadas.
c. Fotocopia autenticada del documento de identidad (datos de identificación y domicilio).

d. Partida de Nacimiento actualizada, original y copia autenticada.
e. CUIL.

Esta documentación debe obrar en el legajo de cada estudiante al comenzar el ciclo lectivo. Por Secretaría de Estudiantes se realiza la carga de ingresantes en el sistema SAGE-LUA o sistema de administración de estudiantes equivalente, y se mantendrá actualizada la información respecto a su condición de regularidad y rendimiento académico.

CAPÍTULO III.

3. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA PROPUESTA CURRICULAR

3.1 Acerca de la sociedad

Pensar la sociedad actual supone el reconocimiento de categorías vinculadas a cambios, incertidumbre, fluidez, vertiginosidad, fragmentación, conflictos y nuevas reconfiguraciones sociopolíticas; es decir, perspectivas que nos permiten leer la realidad social actual desde posiciones críticas.

Este "pensar la realidad social" desde nuevos marcos conceptuales implica asumir profundas transformaciones sociopolíticas y culturales que interpelan tanto el orden global así como también sus múltiples manifestaciones locales. En este sentido, podemos mencionar como las nuevas articulaciones entre Estado – mercado y sociedad traen consigo implicancias en la estructura económica, el mundo del trabajo, la cultura, la ciencia y la tecnología. Asimismo, estas reconfiguraciones sociales también repercuten en las nuevas definiciones de identidades promoviendo transformaciones en la producción de subjetividades y dinámicas institucionales.

Pensar la sociedad argentina en este contexto, ubicándola en la realidad latinoamericana, implica repensar estas transformaciones sin perder de vista la historia enraizada en cinco siglos de colonialismo del ser, del hacer, del saber y del poder lo cual supone, en este orden global, una participación sociopolítica desigual en las luchas por la hegemonía con los países centrales. Esta realidad sociopolítica nos ubica hoy en posiciones de tensión, entre las miradas legitimadas históricamente entre norte - sur y aquellas experiencias localizadas que escapan, superan y resisten históricamente estos presupuestos hegemónicos.

Las reconfiguraciones sociales, producto de este nuevo orden global en el que la sociedad argentina está enmarcada, supone repensar el lugar de la escuela en tanto institución social, agente del Estado y transmisora de cultura legitimada, pero también como espacio público de construcción de relaciones sociales que potencien la transformación de la sociedad. Así, la revisión curricular para la formación docente inicial se constituye en una instancia de ejercicio de la práctica política al considerar al currículum como "*un espacio público de construcción de lo público*" (Siede, 2007[4]).

En este marco, entendemos a la educación como derecho, cuyo punto de partida es comprender al otro como sujeto de derechos y su función es brindar herramientas, experiencias, saberes y estrategias para llevarla a cabo. Según dice Hanna Arendt (1974)[5], las sociedades democráticas son aquellas que garantizan a sus miembros el "derecho a tener derechos", la educación debe ser entendida así como "un derecho que da derechos".

3.2 Acerca de la Educación

Concebimos a la educación como un proceso histórico político que interviene en las transformaciones y reproducciones de la sociedad. Si bien no puede por sí misma cambiar un sistema social, no hay transformación posible sin que intervenga. Desde el punto de vista antropológico social se afirma que la educación es el proceso de transmisión, consolidación, creación y recreación de la cultura. En tanto transmisora de la herencia cultural de una

[4] Siede, Isabelino (2007) Educar, ese acto político. Buenos Aires, Paidos.
[5] Arendt, Hanna (1974) Los orígenes del totalitarismo, Madrid, Taurus.

sociedad, la educación posibilita la integración, interacción y participación activa de las diferentes generaciones asegurando asimismo la identidad y continuidad histórica de la sociedad, sus instituciones y las relaciones sociales que la sostienen y fundamentan. Es esta misma transmisión la que da lugar al cambio ya que no es unidireccional sino que es dinámica, enmarcada en complejas relaciones de poder y saber (Foucault, 2001[6]). De esta manera, los saberes que se pretenden transmitir mediante acciones educativas no resultan aceptados pasivamente por los sujetos, sino que, parados en un contexto sociohistórico particular, estos lo reinterpretan, resisten y negocian produciéndose así un campo heterogéneo de tensiones y conflictos que promueven nuevos espacios de posibilidad y agencia.

La educación, y como parte central de esta, la escolarización, contribuye a formar conciencia crítica potenciando la participación democrática y responsable de sus miembros en los procesos culturales, políticos, sociales y económicos. Pensar la educación desde esta perspectiva implica a su vez, concebir su relación con el Estado, en tanto garante del derecho a la educación de todos los sujetos en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. En este sentido, las instituciones educativas que conforman al sistema educativo argentino, como parte del Estado, son también las instituciones desde y a partir de las cuales el derecho a educarse en democracia se sostiene. En definitiva, *"un sistema educativo es la expresión organizada de un Estado que genera, regula e invierte en las condiciones necesarias para que unos puedan enseñar y otros puedan aprender"* (Cuadernos de Trabajo Módulo 1 – Nuestra Escuela, 2013, pp 21). Dicho de otra forma, es el modo en el que el derecho social a la educación se materializa en el territorio de nuestra provincia posibilitando mayores marcos de inclusión.

3.3 Acerca del sujeto

Los seres humanos vivimos en un universo simbólico que nos permite interpretar y dar sentido a nuestra experiencia del mundo y de nosotros mismos. Así, las relaciones individuo – sociedad son el resultado de una relación dialéctica, históricamente producida que permiten comprender la realidad social y la de los sujetos que la protagonizan en el mismo devenir histórico en las que se inscriben. En este sentido, la realidad es una construcción social propia de los sujetos que la producen y la reproducen resignificándola. Esta construcción encarna luchas por la hegemonía social y cultural reconfigurando así a los sujetos en la tensión entre estructura y agencia que los interpela histórica y cotidianamente.

De esta manera, el sujeto se constituye cuando la sociedad se inscribe en el, se instituye cuando organiza sus experiencias, atribuyendo significados al mundo en interacción con otros y con el entorno que lo rodea. El sujeto es, fundamentalmente, modos de subjetivación construidos en experiencias vividas, una de ellas, es la escolar. Así, la especificidad de la institución educativa puede ser comprendida también como un lugar de encuentro de sujetos que con diferentes trayectorias interactúan en un ámbito específico.

En este contexto, la escuela, por medio de sus dispositivos pedagógicos no sólo media y construye una experiencia del mundo exterior sino que también impacta en la construcción de experiencias propias, de los sujetos consigo mismo y en relación con otros. Este proceso de relaciones con uno mismo y con otros está atravesado por relaciones de alteridad. Es decir, la educación – y la escuela – es una urdimbre de otredades que se requieren unas a otras que resulta necesario reconocer para promover una sociedad más justa, democrática, de diálogo y participación plena. Así, estas relaciones de alteridad que configuran y re configuran las relaciones entre los sujetos se convierten en condición necesaria para la vigencia de los

[6] Foucault, Michel (2001) Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber. Buenos Aires, SXXI ed.

derechos humanos y la formación ciudadana. Reconocer al otro como legítimo implica también concebirlo como sujeto de posibilidad y de derecho, rasgos que resultan centrales para pensar en una propuesta educativa hoy.

3.4 Acerca del conocimiento

El conocimiento se presenta como un devenir dialéctico en continua construcción, entramado en complejas relaciones de poder históricamente situadas.

La definición que se hace del conocimiento y los criterios de producción del mismo han variado en la historia de la humanidad. Los cambios en las prácticas científicas se corresponden con transformaciones de la cultura y de las visiones del mundo propias de cada época y con el lugar que las instituciones científicas tienen en la sociedad y sus implicancias en la vida cotidiana.

Hoy entendemos que el conocimiento científico debe ser situado como una producción social, surcada por "*poderes"* que lo han validado y lo validan socialmente. Esto hace que no podamos considerarlo neutral, en tanto que nunca existe en una relación objetiva con lo real. Entonces, no puede pensárselo como algo a lo que hay que acceder, un todo homogéneo, cerrado, extraño y ajeno. Se presenta por el contrario como un devenir continuo en su construcción, más que la suma de saberes, como un producto - objetivado y contradictorio- de procesos sociales, históricos y culturales.

El conocimiento es significación y ello incluye, por definición, al sujeto para quien significa, un sujeto activo, social e históricamente situado. El mismo cumple un papel clave para la sociedad como fuente de poder, de acción y de participación en la sociedad. Estas características están imbricadas en la función de socialización a los miembros de una sociedad y en este sentido, la escuela, en tanto institución social, tiene la responsabilidad de distribuir y transmitir conocimientos legitimados entre los diferentes grupos sociales, de modo de garantizar a todos el acceso y apropiación de saberes significativos partiendo de los criterios de justicia y equidad social.

En este contexto, considerar a la distribución y transmisión de saberes socialmente legitimados como una de las principales problemáticas epistemológicas a las que se enfrenta la formación docente inicial, resulta indispensable puesto que es sobre esta en donde se apoyan las principales discusiones en relación a los procesos de enseñar y aprender. De esta manera, la revisión de un Diseño Curricular para la formación docente debe contemplar las discusiones en torno a la producción de conocimiento dado que el proceso mismo de formación pone en diálogo producciones científicas de diferentes ámbitos con la intencionalidad de formar un docente productor de conocimiento con capacidad reflexiva, crítica y con curiosidad epistemológica en y para su práctica.

3.5 Acerca del currículum

Toda concepción curricular implica siempre una determinada propuesta pedagógica y refleja una determinada concepción no sólo de lo educativo sino de lo social, lo político y lo cultural. Así pensado, el curriculum constituye el espacio que connota un enfoque de formación. En el confluyen sentidos acerca de un proyecto político, pedagógico y cultural entramado en complejas relaciones de poder. Se concibe así al currículum como un puente entre las teorías de la educación y la práctica pedagógica, en una tensión continua entre las aspiraciones educativas y la práctica misma. Asimismo, el curriculum es escenario de conflictos pero también de articulaciones. Se concibe como marco estable desde donde se generan

transformaciones, producciones con múltiples significaciones, niveles crecientes de integración, profundidad y rigurosidad en los desarrollos teóricos; relaciones que no se limitan a determinaciones establecidas previamente y que son objeto de discusión.

Un curriculum crítico, ofrece una visión de la realidad como proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales están en condiciones de llevar adelante su transformación; demuestra que los conocimientos y los hechos sociales son productos históricos, y en consecuencia, pudieron haber sido diferentes y pueden serlo aún; reconoce que las ideas no aparecen como estáticas, como representaciones imparciales de lo que las cosas son o han sido; no se ignora el diálogo y la crítica que crea la naturaleza tentativa del conocimiento; asume que las condiciones humanas no aparecen como predeterminadas y no se espera que el alumnado se acomode a la autoridad establecida y se ajuste a las interpretaciones de la realidad definidas oficialmente; no elimina la función del conflicto social para preservar la permanencia de las instituciones sociales existentes mediante presiones sobre las personas, su creatividad y su capacidad de innovación; plantea los contenidos en relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden, y los contenidos no se legitiman únicamente a través de las definiciones con las que los profesionales -de la ciencia, del currículum y de la enseñanza- analizan los acontecimientos sociales.

La construcción de un currículum crítico permite pensarlo también como ámbito de espacio social, en el cual se entretejen trayectorias diversas con la intencionalidad de construir un proyecto colectivo; así, *"desde la Formación Docente es necesario formar para pensar una nueva escuela, en la que ese espacio material y ese conjunto de personas que caracterizan toda institución educativa, puedan generar un proyecto vinculado a un modelo de mundo y persona social valorados y expresados en un curriculum, materializado a través de una tarea global que vehiculice el logro de los fines, que pueden sintetizarse en: la construcción de una escuela pública, como espacio de lo público en la que todos ejerzan el derecho a la participación"* (DC 2009, pp. 22[7])

En este marco, concebir una revisión curricular para la formación docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo rionegrino posiciona a los Institutos de Formación Docente como ámbitos privilegiados de lectura crítica, interpretación y debate para problematizar situaciones, escenarios y sentidos educativos anclados en el criterio de justicia curricular (Connell, 1997[8]). Pensar la construcción de un currículum anclado en los principios de la justicia curricular implica pensar en estrategias que posibiliten la producción de marcos de igualdad educativa en el conjunto de relaciones sociales que atraviesan al sistema educativo en contextos de profunda desigualdad de género, de etnia, cultural, de sexualidad, de clase. En este escenario, la formación docente se concibe como pieza clave para lograr sistemas educativos más justos y democráticos partiendo de prácticas reflexivas y críticas, que potencien el desarrollo de propuestas curriculares más inclusivas.

3.6 Acerca de la enseñanza

La enseñanza es una práctica social especialmente compleja que se desenvuelve en un tiempo y espacio definido para tal fin. La enseñanza se define como una actividad intencional, con una direccionalidad política, producto de procesos históricos entre los docentes, los alumnos y los contextos que los atraviesan. Estas condiciones del contexto nos llevan a asumir que las

[7] Diseño Curricular para la formación docente de Nivel Inicial (2009) Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro.

[8] Connell, W. (1997) Escuelas y justicia social. Madrid, Morata ed.

proposiciones de la enseñanza, así como de la formación docente, se caracterizan por su historia y permanente resignificación.

Esta perspectiva, lejos de pensar la enseñanza como ritualidad prescriptiva, supone entenderla en el contexto institucional en la que está inserta y que la constituye como práctica pública cuya significación e importancia están individuales, sociales, histórica y políticamente construidas. Por ello, *"los procesos didácticos que guíen el aprendizaje de los estudiantes siempre deben ser abiertos y plurales, dando lugar a todas las perspectivas de análisis"* (DC, 2009[9]) para abrir la posibilidad de la construcción de un pensamiento epistémico y autónomo. Y cuando hablamos de pensamiento, no hacemos referencia a la mera teoría, sino a una forma de estar en el mundo, pues se entiende al pensamiento como *"una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer"* (Zemelman, 2001[10]). Reflexión-acción-reflexión se tornan indispensables en la formación docente, no sólo para modificar la práctica a partir del pensamiento, sino para generar nuevos pensamientos a partir de la práctica.

En este marco, la enseñanza se concibe a su vez como el eje de una propuesta didáctica tanto del docente que la elabora como de las instituciones educativas en las que se ponen en marcha. Así, la construcción metodológica que contempla una propuesta didáctica *"implica una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo)"* (Díaz Barriga, 1985 en Edelstein, 1996, pp. 81)[11]. Sobre estas articulaciones, una propuesta didáctica se conforma a partir de la base conceptual de las disciplinas en relación íntima *"con la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella"* (Edelstein, 1996, pp. 82).

La construcción didáctica implica concebir entonces al docente como protagonista que asume la tarea de elaborar propuestas de enseñanza situadas articulando y poniendo en diálogo: la lógica disciplinar, los contextos y situaciones reales donde se llevará a cabo y las posibilidades de apropiación de los sujetos a los cuales va dirigida.

Asimismo, la enseñanza en los Institutos de Formación Docente tiene la particularidad de abordar la práctica docente como uno de los contenidos claves de la formación inicial planteándose la compleja paradoja de enseñar a enseñar con las especificidades y particularidades de cada nivel y modalidad del sistema educativo. Este conjunto especializado de saberes que se enseña en la formación docente inicial a su vez implica un proceso de reflexión continua sobre el propio quehacer docente. Es decir, la enseñanza en tanto práctica social situada, necesita de un proceso reflexivo sobre la práctica misma apoyado en marcos teóricos que posibiliten problematizar creencias y sentidos.

3.7 Acerca del aprendizaje

El aprendizaje fundamentalmente está mediado por los procesos sociales y culturales de los que los sujetos participan, y a cuyo estudio contribuyen tanto las teorías psicológicas como sociológicas que incluyen lo grupal y lo social como elementos intervinientes en el aprendizaje. Aprender implica construir nuevos sentidos sobre aquello construido previamente, definiéndose así como un proceso singular, entramado en la multiplicidad de relaciones

[9] Diseño Curricular para la formación docente de Nivel Inicial (2009) Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro.

[10] Zemelman, M.H. (2001) Pensar teórico y pensar epistémico. Universidad la Ciudad de México.

[11] Edelstein, G. (1996) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo, en Camilloni, Davini, Edelstein, Litwin, Souto y Barco (1996) Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidos.

sociales que interpelan a los sujetos a lo largo de toda su vida. A su vez, el aprendizaje como acción mediada por otros tiene como finalidad construir sentidos colectivos mediante procesos de internalización – intersubjetividad.

Así como la enseñanza, para la formación docente inicial se considera acción y objeto de conocimiento, el aprendizaje, en tanto práctica social inherente a todos los individuos, se concibe en este marco como acción y como objeto de conocimiento necesario para pensar – se en ámbitos educativos.

En la formación docente inicial resulta indispensable conocer las formas de aprendizaje en tanto herramientas conceptuales que permitan luego la reflexión sobre la práctica docente. Es necesario que la formación se sostenga sobre el propio ejercicio de un trabajo intelectual que habilite a cuestionar la propia experiencia educativa, comprender la propia subjetividad y las representaciones construidas, formular interrogantes y juicios acerca de la construcción social del conocimiento, reflexionar sobre sus consecuencias éticas y políticas, así como la imaginación y creación de alternativas.

3.8 Acerca de la evaluación

Desde una racionalidad práctica y crítica, la evaluación constituye un campo conflictivo que nos involucra intersubjetivamente en tanto excede las cuestiones técnicas-pedagógicas por estar vinculada a cuestiones éticas, políticas, sociales e ideológicas. De allí la importancia de analizar y comprender los usos y sentidos de la evaluación, la finalidad que persigue, los intereses a los que responde y principios a los que adscribe.

En tal sentido, concebimos la evaluación como una práctica democrática y participativa abierta a la interrogación, la problematización, la búsqueda de entendimiento, la producción de conocimiento y la emancipación de todos los sujetos involucrados.

Esto nos lleva a afirmar la necesidad de revisar la definición de evaluación que suele sostenerse en los ámbitos educativos y que sólo la ligan a la constatación de conocimientos aprendidos. La evaluación debe concebirse integralmente, en una inclusión permanente en el aula y en términos de una responsabilidad compartida entre los actores implicados. Así, la evaluación como práctica de enseñanza y aprendizaje promueve instancias de auto, co y hetero evaluación promoviendo instancias de reflexión y toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y puestos en relación con otros.

En síntesis, la evaluación como parte del proceso didáctico implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes (Litwin, 1998[12]). De este modo retroalimenta el proceso de enseñanza e informa a los estudiantes los progresos en sus aprendizajes. Será siempre formativa, motivadora, orientadora y al servicio de los protagonistas.

[12] Litwin, Ed. (1998) La tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas para el aula. En Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo. El Ateneo, Buenos, Aires.

CAPÍTULO IV

4. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

El Diseño Curricular contempla y articula decisiones epistemológicas, culturales, políticas y pedagógicas que configuran modos localizados de ordenar, presentar, distribuir y organizar el conocimiento que será enseñado en la formación docente inicial.

La construcción de un Diseño Curricular implica reconocer estas relaciones entre conocimientos (generales y específicos) que interpelan, en diálogo continuo, la formación docente. Estas relaciones entre conocimientos generales y específicos del nivel pueden ser entendidas en función de tensiones entre teoría y práctica que definirán a su vez los campos de conocimiento y las unidades curriculares.

La estructura curricular hace referencia a los modos de organizar, agrupar, ordenar los contendidos del currículo a través de tres campos; El Campo de la Formación General, el Campo de la Formación Específica y el Campo de la Práctica Profesional. Al interior de cada uno de los campos se definen unidades curriculares las cuales pueden adoptar diferentes formatos en el que se explicitan los conocimientos formales que se recortan y consideran valiosos. Es preciso definir modos de integración de esos conocimientos, y relaciones entre las unidades curriculares desde el establecimiento de secuencias horizontales / verticales que estructura el conocimiento curricular y regula la construcción del saber profesional.

La organización de la estructura curricular jurisdiccional opta por una organización mixta, esto significa que en un mismo mapa las unidades curriculares se presentan como: disciplinas, áreas y/o temas/problemas del nivel. Los límites y ventajas de estas modalidades organizativas se configuran a favor del diálogo y complementariedad.

Los recorridos de unidades curriculares disciplinares se conforman de acuerdo a la estructura conceptual y metodológica de las disciplinas científicas respetando los modos de pensar sus objetos y métodos. La disciplina es un concepto epistemológico que hace referencia a la organización de conocimientos según los campos científicos de la realidad que estudian y los modos de explicarlos, las categorías teóricas que utilizan y los modos de construir y validar el conocimiento de un campo de conocimiento. El abordaje de unidades curriculares a través de asignaturas no invalida el abordaje interdisciplinar.

La definición de unidades curriculares por temas o problemáticas en la estructura curricular se convierte en un espacio que permite aproximaciones comprensivas a la realidad educativa, necesitando de los aportes de otras unidades curriculares.

Alicia Camilloni nos dice al respecto: "… la conformación de corpus disciplinarios de conocimientos es una herramienta indispensable, al modo de un piso, o quizás a la manera de un cimiento, necesaria para poder lograr manejar bien la información. Pero esto no significa que toda la formación posterior al aprendizaje de las disciplinas básicas deba presentarse de esta manera"[13].

[13] Camilloni. Alicia. Modalidades y proyectos de cambios curriculares.

4.1 Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones.

Campo de la Formación General:
Dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y el contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes.

Se orienta, no sólo a la comprensión de los macro-contextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también a sentar bases en torno a las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la Formación Específica.

Formación Específica:
Dirigida al estudio de la/s disciplina/s y/o temas o problemas específicos para la enseñanza en el nivel para el que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel del Sistema Educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.
Constituye, por lo tanto, un aspecto decisivo de la formación inicial de los futuros docentes, ya que aporta herramientas conceptuales y metodológicas fundamentales en el tratamiento de los saberes que integran el currículo de la educación primaria.

Formación en la Práctica Profesional:
Orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.

Implica entre otras cosas poner en juego saberes integrados que derivan de los otros campos formativos, por ello, la Formación en la Práctica Profesional es el ámbito donde se materializan recomposiciones interpretativas desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas en el último año.

4.2 Carga horaria por campo

Carga horaria por año académico		**Carga horaria por campo formativo**			
		F. G.	**F. E.**	**F. P. P.**	**EDI fuera campo**
1°	**810**	336	384	90	
2°	**752**	240	416	96	
3°	**703**	160	400	143	
4°	**582**	32	176	374	
EDI fuera año					
Total carrera	**2907(hs reloj)**	**768 (hs reloj)**	**1376(hs reloj)**	**703hs reloj)**	**60 (hs reloj)**
Porcentaje	**100%**	**26%**	**48 %**	**24%**	**2%**

4.3 Definición de los Formatos Curriculares que integran la propuesta

- Unidades Curriculares. Se entiende por "unidad curricular" a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes. Las mismas se distribuyen de la siguiente manera:

- Las Asignaturas son unidades curriculares definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa. Son de valor troncal para la formación y se caracterizan por brindar conocimientos, modos de pensamiento y modelos explicativos. Permiten el análisis de problemas, la investigación documental, la preparación de informes, el desarrollo de la comunicación oral y escrita y la aproximación a métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional. En cuanto al tiempo y ritmo, pueden adoptar la periodización anual o cuatrimestral, incluyendo su secuencia en cuatrimestres sucesivos.

- El Trabajo de campo: propone un acercamiento real al contexto, a la cultura de la comunidad, a las instituciones y los sujetos en los que acontecen las experiencias de práctica. Los Trabajos de campo constituyen espacios sistemáticos de: indagación en terreno, intervenciones en ámbitos acotados, desarrollo de micro experiencias, prácticas sistemáticas en contextos específicos y diversos.

- Los Talleres son unidades curriculares que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente, requieren de un hacer creativo y reflexivo, poniendo en juego marcos conceptuales disponibles, también posibilita la búsqueda de otros marcos necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones. En este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales.

Este formato incluye a las **prácticas docentes** que implican trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas (ateneos, espacios institucionales, grupos de reflexión, etc.) y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo.

- Los seminarios son unidades que se organizan en torno a casos, problemas, temas o corrientes de pensamientos para cuyo análisis se requiere de una producción específica, la contrastación de enfoques, posiciones y debate. Implican instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional, a través de la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades permiten el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y ejercitan en el trabajo reflexivo y el manejo de Literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento. Los seminarios se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas.

Asimismo estos espacios incluyen dispositivos que enriquecen el proceso formativo, como propuestas de opcionalidad académica que supondrán la articulación entre diferentes instituciones (sociales, académicas, políticas, etc.):

- Conferencias y coloquios conforman encuentros de aprendizaje con especialistas especialmente invitados, sobre temáticas relativas a los contenidos que se están desarrollando en los distintos cursos para resignificar, ampliar y profundizar los marcos interpretativos.

- Seminarios de intercambio y debate de experiencias: encuentros de presentación de experiencias, de informes de estudios de campo, de trabajos monográficos, posters, proyectos didácticos y otras modalidades, con debate de sus desarrollos y conclusiones con el propósito de valorizar, producir, sistematizar y socializar conocimientos, experiencias pedagógicas e investigaciones operativas llevadas a cabo por los estudiantes durante su proceso de formación.

- Congresos, Jornadas, Talleres: actividades académicas sistematizadas que organizadas por los Institutos Superiores y/o las escuelas asociadas o por otro tipo de instituciones reconocidas permiten, aún antes del egreso, vincular a los estudiantes con el mundo académico y la producción original y vivenciar de manera temprana los actuales desafíos del desarrollo profesional.

-**Espacios de Definición Institucional:** son actividades académicas de abordaje de temáticas y/o problemáticas definidas por los IFDC en relación a las necesidades requeridas institucionalmente. Cada IFD elabora sus propuestas y/o reconoce experiencias formativas en otros espacios o instituciones a través de la evaluación y reconocimiento desde el Consejo Directivo.

CAPÍTULO V

5. ESTRUCTURA CURRICULAR

5.1 Mapa curricular

<table>
<tr><th colspan="5">PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA _ Estructura curricular por año y campos de formación en horas reloj</th></tr>
<tr><th>Año</th><th colspan="2">Formación General</th><th colspan="2">Formación Específica</th><th>Formación Práctica Profesional</th></tr>
<tr><td rowspan="5">Primer Año</td><td>1er Cuat.</td><td>2do Cuat.</td><td>1er Cuat.</td><td>2do Cuat.</td><td rowspan="2">Anual</td></tr>
<tr><td colspan="2">Alfabetización Académica (Taller 2hs/64hs)</td><td colspan="2">Lengua y Literatura y su Didáctica I (Asignatura 3 hs/96hs)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Lenguajes Estético –Expresivos (Taller 3hs/96hs)</td><td colspan="2">Matemática y su Didáctica I (Asignatura 3 hs/96hs)</td><td rowspan="3"><u>Práctica Docente I</u> (90 hs)

Taller de Prácticas (64 hs)
Trabajo de Campo (16hs)
Taller Integrador –Interdisciplinar (10hs)</td></tr>
<tr><td>Pedagogía
(Asignatura 4hs/64hs)</td><td>Didáctica General
(Asignatura 5hs/80hs)</td><td colspan="2">Ciencias Sociales y su Didáctica I (Asignatura 3 hs/96hs)</td></tr>
<tr><td>Alfabetización DIgital
(Taller 2hs/32hs)</td><td></td><td colspan="2">Ciencias Naturales y su Didáctica I (Asignatura 3 hs/96hs)</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Segundo Año</td><td>Psicología Educacional
(Asignatura 4hs/64hs)</td><td>Filosofía
(Asignatura 4hs/64hs)</td><td colspan="2">Educación Estético-Expresiva I
(Taller 2hs/64hs)</td><td rowspan="4"><u>Práctica Docente II</u> (96hs)

Taller de Prácticas (64h.)
Trabajo de Campo (20 hs)
Taller Integrador-Interdisciplinar (12hs)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Sociología de la Educación
(Asignatura de 4hs/64hs)</td><td rowspan="3">Educación y TIC
(Asignatura 3hs/48hs)</td><td colspan="2">Ciencias Naturales, Tecnología y su Didáctica II
(Asignatura 3hs/96hs)</td></tr>
<tr><td>Lengua y Literatura
y su Didáctica II
(Asignatura 4hs/64hs)</td><td>Matemática y su Didáctica II
(Asignatura 4 hs/64hs)</td></tr>
<tr><td>Ciencias Sociales y su Didáctica II
(Asignatura 4 hs/64hs)</td><td>Sujeto de la Educación Primaria
(Asignatura 4hs/64hs)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Tercer Año</td><td>Historia de la Educación Argentina
(Asignatura 4hs/64 hs)</td><td>Política y
Legislación Educativa
(Asignatura 4hs/64hs)</td><td>Alfabetización Inicial
(Taller 3hs/48hs)</td><td>Lengua y Literatura
y su Didáctica III
(Asignatura 3 hs/48hs)</td><td rowspan="3"><u>Práctica Docente III</u> (143hs)

Taller de Prácticas (64hs)
Trabajo de Campo (64 hs)
Taller Integrador-Interdisciplinar (10hs)
Tutorías/Ateneos (5 hs)</td></tr>
<tr><td>Uso de la voz
(Taller 2hs/32hs)</td><td rowspan="2"></td><td>Ciencias Naturales
y su Didáctica III
(Asignatura 5 hs/80hs)</td><td>Ciencias Sociales
y su Didáctica III
(Asignatura 5hs/80hs)</td></tr>
<tr><td>Matemática y su Didáctica III
(Asignatura 5 hs/80hs)</td><td>Educación Estético –Expresiva II
(Taller 4hs/64hs)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Cuarto Año</td><td rowspan="2">Seminario Arte y Cultura
(Seminario 2hs/32hs)</td><td rowspan="2"></td><td>ESI y su enseñanza
(Seminario 4hs/64hs)</td><td>Problemáticas Socio-Educativas en Nivel Primario
(Seminario 4hs/64hs)</td><td rowspan="2"><u>Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica</u> (374hs)

Taller de Prácticas (64 hs)
Trabajo de Campo (280hs)
Taller Integrador-Interdisciplinar (10 hs)
Ateneos/Tutorías (20 hs)</td></tr>
<tr><td>Proyectos Educativos con TIC
(Taller 3hs/48hs)</td><td></td></tr>
</table>

5.2 Cantidad de Unidades Curriculares por año según su régimen de cursada

Cantidad de UC por año	
Años	**Total**
1°	10
2°	11
3°	10
4°	5
EDI fuera de año	---
Total	36

Cantidad UC por año y por campo			
F. G.	**F. E.**	**F. P. P.**	**EDI fuera de campo**
5	4	1	
4	6	1	
3	6	1	
1	3	1	
13	19	4	

Cantidad UC por año y régimen de cursada	
Anuales	**Cuatrimestrales**
7	3
3	8
1	9
1	4

CAPÍTULO VI

6. UNIDADES CURRICULARES POR CAMPO.

6.1 Presentación de las unidades curriculares. Componentes básicos de las unidades curriculares por campo de la Formación.

En la presentación de las unidades curriculares se explicitan los siguientes componentes: formato, finalidades formativas de la unidad curricular, ejes de contenidos: descriptores y bibliografía básica.

- Formatos. Implican no sólo un determinado modo de transmisión del conocimiento, sino también una forma particular de intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento. (Resolución CFEN° 24/07).

- Finalidades formativas de una unidad curricular. Las finalidades formativas de la unidad curricular son un componente del Encuadre Didáctico de los Diseños Curriculares Provinciales. Son un tipo particular de propósitos que refieren a aquellos saberes que los estudiantes deben acreditar al finalizar el curso y que están vinculados a las prácticas educativas y a las condiciones institucionales que facilitaron su aprendizaje. Expresan el aporte que esa unidad hace a la formación del futuro docente y constituyen un marco general de sentido que habilita el ejercicio del pensamiento crítico del profesorado en la democratización de la distribución del conocimiento.

- Ejes de contenidos: descriptores. Adscribiendo a la concepción de los diseños curriculares como un "marco de organización y de actuación y no un esquema rígido de desarrollo"[14], el presente diseño curricular incorpora criterios de apertura y flexibilidad para que "el currículum en acción" adquiera una fluida dinámica, sin que sea una rígida e irreflexiva aplicación del diseño curricular o un requerimiento burocrático a ser evitado."[15]. En ese encuadre, se presentan los ejes de contenidos, concebidos como las nociones más generales y abarcadoras que constituirán la unidad curricular con la función de delimitar, definir y especificar los campos conceptuales que la integran.

- Bibliografía Básica. Para cada unidad curricular se presentan algunos referentes bibliográficos de relevancia académica para el tratamiento de los contenidos sugeridos.

[14] Consejo Federal de Educación, *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, Documento Aprobado Resolución CFE N° 24/07

[15] Ibídem.

6.2 CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL.

Dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio- culturales diferentes. Res. CFE N° 24/07.

6.2.1 PRIMER AÑO

- **6.2.1.1 Alfabetización Académica**

Formato: Taller

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 1er año

Cantidad de horas semanales: 2hs reloj

Total de horas: 64hs reloj

Unidad curricular a cargo de: Área de Lengua y Literatura.

Finalidades formativas del espacio curricular

La apropiación de contenidos de un campo disciplinar implica una tarea de apropiación de un sistema conceptual, pero también de sus prácticas discursivas, por lo tanto las habilidades de lectura y escritura no son independientes del aprendizaje de los diferentes espacios y materias y requieren de una articulación de los profesores con respecto a las prácticas discursivas necesarias, con las convenciones de su campo específico.

Bien sabido es que estudiar significa mucho más que desarrollar una actividad mecánica, algorítmica. Abordar otras formas de ver, diferentes estrategias para buscar información, profundizar, reflexionar, ser crítico, interpelar, trabajar con otros, es, de alguna manera, empezar a enseñar a estudiar.

La alfabetización académica es mucho más instrumental que teórica y los contenidos están llevados a la práctica de la lectura y la escritura siempre, no se trata de conceptualizar sino de brindar instrumentos para la práctica de la escritura, habilidades, dominios para leer y escribir. Por lo tanto algunos propósitos de este espacio curricular se identifican con los siguientes dominios:

- Analizar a los géneros textuales como producciones sociales que se generan en función de las propias necesidades comunicativas, del tipo de lector previsto, los temas, los propósitos que se persiguen.
- Desarrollar competencias discursivas que permitan desenvolverse con mayor eficacia en la lectura y escritura propias de ese nivel.
- Vivenciar y dimensionar la importancia que tiene el ejercicio de la escritura y la lectura en las prácticas pedagógico-didácticas.

- Analizar crítica y reflexivamente, las propiedades del sistema de escritura, las propiedades de los textos y las características de los procesos enunciativos determinados por los modelos de situación.

Ejes de contenidos. Descriptores

Los textos orales y escritos en su género Prácticas orales y escritas. Diferentes aspectos de la comunicación.

La actividad del lenguaje en el ámbito académico de la formación. Géneros textuales académicos orales y escritos. Secuencias textuales explicativas y argumentativas. El informe de lectura, la reseña, el ensayo, la monografía, la exposición oral. Texto, contexto y paratexto.

La actividad de lectura. Tema y posición del autor.

La actividad de escritura. La planificación de la enunciación. Autor destinatario y finalidad del texto. Citas directas e indirectas. La construcción del sentido de los textos en la progresión temática.

Las relaciones morfológicas y sintácticas de la lengua. Coordinación y subordinación. Clases de palabras. Ortografía y acentuación.

Géneros de la formación docente. Los textos de la prescripción del trabajo docente La narración pedagógica. Diarios y relatos de formación. Planificaciones y guión conjetural. Secuencias didácticas.

Bibliografía básica

Alvarado, M. (1994), *Paratexto,* Buenos Aires, Eudeba.

Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica,* Buenos Aires, FCE.

Castelló, M. (coord.) y otros (2007), *Escribir y comunicarse en contextos en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias,* Barcelona, GRAÓ.

Cubo de Severino, L. (coord.)(2005), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*, Córdoba, Comunic-arte Editorial.

Desinano, N. B. (2009*), Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*, Rosario, Homo Sapiens.

Di Tullio, Á. (2005), *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, EDICIAL.

García Negroni, M. M. y otros (2004*), El arte de escribir bien en español: Manual de corrección de estilo,* Buenos Aires, Santiago Arcos Editor.

Perelman, Ch. y Lucie Olbrechts-Tyteca (1989), *Tratado de la argumentación. La nueva retórica,* Madrid, Gredos.

Riestra, D. (2006), *Usos y formas de la Lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes,* Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.

- **6.2.1.2 Lenguajes Estético-Expresivos**

Formato: Taller

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: 1er año

Cantidad de horas semanales: 3hs

Total de horas: 96hs

Unidad curricular a cargo de: Área de Expresión

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

En este espacio curricular se trabaja sobre el desarrollo de la disponibilidad corporal del docente en formación partiendo de las propias biografías con la intención de ampliar sus experiencias lúdicas y expresivas personales en función del desarrollo profesional (Ferry, 1997). En ese sentido, se procura favorecer la vivencia de experiencias estético expresivas utilizando los lenguajes no-verbales (plástico-visual, sonoro-musical y corporal) para ampliar las posibilidades y necesidades comunicativas. Esto implica el trabajo en el campo perceptivo y el desarrollo de diferentes formas de representación (Eisner, 2002).

Variadas experiencias lúdicas permiten ampliar el propio repertorio de juegos y su comprensión como derecho y necesidad humana.

El aprendizaje cooperativo en la construcción de propuestas que involucren el juego y procesos creativos requiere del reconocimiento de su valor como forma de interacción social.

Este espacio implica una introducción a la apreciación, el disfrute y la capacidad de análisis de las manifestaciones artísticas locales, regionales, nacionales y universales, reconociendo sus diferentes contextos de producción. Las Tecnologías de la información y la Comunicación (Tic) facilitan el acceso al conocimiento de diferentes manifestaciones artísticas y abren diversas posibilidades de producción.

Ejes de contenidos. Descriptores

El arte como experiencia y conocimiento humano: concepciones de arte, estética, expresión y comunicación. Arte, juego, creatividad en la formación docente. El cuerpo pedagógico y la disponibilidad corporal y expresiva. Referentes artísticos históricos y contemporáneos.

Los lenguajes no verbales: elementos y formas de organización.

Las formas de representación: percepción, conceptualización y representación. Selección de formas de representación. Los modos de tratamiento. Sintaxis.

El juego y el jugar: Distintas concepciones. El juego como derecho y necesidad. Las formas de juego y el modo de jugar. Los juguetes, juego y cultura. Juego y desarrollo humano. Juego y conocimiento. El juego en la escuela infantil y primaria.

La creatividad: distintas concepciones (producto, actitud, proceso y entorno creativo). Pensamiento divergente y convergente. Los bloqueos de la creatividad.

El arte y las Tic: las visitas virtuales, las plataformas de información, las formas de representaciones digitales, los repositorios digitales.

Bibliografía básica

Aizencang, N. (2005), *Jugar, aprender y enseñar*, Buenos Aires, Manantiales.

Barreiro, T. (2000), *El trabajo grupal*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Brinnitzer, E. y Roddick, I. (2005), *Reflexiones en torno a las artes en la escuela*, Revista Novedades educativas, Año Nº 17. Nº 174. Junio, 2005.

Bruner, J. (1989), *Acción, pensamiento y lenguaje* (Comp. Luis Linaza), Marid, Alianza.

Csikszentmihalyil, M. (2003), *Fluir: La psicología de las experiencias óptimas*, Barcelona, Kairos.

Dewey, J. (2008), *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós.

Eisner,E. (2002), *La escuela que necesita*mos, Buenos Aires, Amorrortu.

Gonzalez Dias Araujo, G. (1998), *El teatro en la escuela, Estrategias de enseñanza*, Buenos Aires, Aique.

Grasso, A. (2007), *El aprendizaje no resuelto de la educación física, la corporeidad*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Pavia, V. (2010), *Formas de juego y el modo de jugar. Secuencias de Actividades Lúdicas*, Educo, Universidad Nacional del Comahue. Buenos Aires, Fundación Arcor.

Sarle, P. (2010), *Lo importante es jugar*, Buenos Aires, Hommo Sapiens.

- **6.2.1.3 Pedagogía**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 1er año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs reloj

Total de horas: 64hs reloj

Unidad curricular a cargo: Área de Educación.

Finalidades formativas de la unidad curricular

La problematización de la educación y su reflexión teórico – pedagógica constituyen aspectos centrales en la formación docente ya que incorporan una lectura social, política y crítica de la situación educativa. Se requiere comprender la educación como una práctica situada que permita recuperar su sentido ético y político y, por ende, su potencial transformador.

Comprender a la Pedagogía como una praxis política y ética y una construcción social situada, su campo incluye los modos en que se construyen y producen conocimientos e identidades sociales, en los que se significan proyectos históricos, políticos y culturales.

Esta problematización sobre la educación permite analizar la producción, reproducción, distribución y transformación del conocimiento y sus complejas relaciones de poder. Implica

entonces, una intervención teórica sobre los problemas de la realidad educativa situada social, política e históricamente.

Así, la Pedagogía, en tanto una de las Ciencias de la Educación, puede ser pensada como una "proveedora" de herramientas teóricas que permite pensar críticamente problemas y resolver situaciones insertas en las prácticas diarias que interpelan a las instituciones educativas, los docentes, los estudiantes y el contexto que los atraviesa.

En este sentido, resulta necesario tener en cuenta las interpelaciones de las cuales hoy es objeto de la Pedagogía, que exigen que la misma sea problematizada a la luz de la realidad social, haciendo visible su constitución como discurso hegemónico de la modernidad, para dar lugar a otros discursos que históricamente quedaron por fuera del debate pedagógico.

Desde esta perspectiva, se entiende a la formación docente en toda su complejidad y con toda la potencialidad que trae aparejada la idea de comprender que cualquier transformación que se construya en esta dimensión seguirá siendo incompleta e inacabada.

Ejes de contenidos / Descriptores

La Pedagogía como campo de conocimiento: El objeto de estudio de la Pedagogía. Corrientes pedagógicas: positivistas, escolanovistas y críticas. Pedagogías Alternativas. Concepciones de educación y escolarización. Sujetos pedagógicos.

La educación como proceso histórico y social. La educación como praxis. La Educación como práctica social, cultural y política. La educación frente al problema de la transmisión de la cultura. Cultura y poder. El proyecto educativo moderno: El sistema educativo como sistema social. Escolarización y normalización: escolarización y formación de cuerpos e identidades.

La escuela como construcción política y social: la institución escolar, dispositivos escolares hegemónicos y contrahegemónicos. Cultura, estilos y dimensiones institucionales. El docente como actor institucional.

Bibliografía básica

Antelo, E. y otros (2014), *Padres nuestros que están en las escuelas y otros ensayos*, Rosario, Homo Sapiens.

Bourdieu, P. (2004), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI.

Carli, S. (2012), *Niñez, Pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Dubet, F. (2008*), La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*, Barcelona, Gedisa.

Freire, P. (1999), *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires

Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2005), *Educar: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante.

Gentili, P. (2012), *Pedagogía de la igualdad, Ensayo contra la educación excluyente,* Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.

Gvirtz, S.; Grimbreg, S.; Abregú V. (2007), *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía.* Buenos Aires, Aique.

Pineau, P. y otros (2001*), La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. El concepto de educación popular: un rastreo histórico comparativo en la Argentina*. Revista de Educación N° 305.

Serra, S., Fattore, N., Caldo, P. (comps.) (2009), *La pedagogía en el pensamiento contemporáneo*. *Debates, encuentros y desafíos*, Rosario, Laborde Editor.

Varela, J., Álvarez Uría, F. (2002), *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.

- **6.2.1.4 Didáctica General**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 1er año-1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 5hs reloj

Total de horas: 80hs reloj

Unidad curricular a cargo de: Área de Educación

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La Didáctica General, se constituye en un espacio de formación fundamental para el desempeño de la tarea docente, en tanto sujeto del discurso didáctico. En este sentido, se concibe a la Didáctica General como disciplina teórica que estudia las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben y, teoriza desde su posicionamiento el vínculo conocimiento – realidad, las relaciones entre la teoría y la práctica y las relaciones Saber-Poder.

Para ello aporta marcos conceptuales, criterios generales y principios de acción para la enseñanza, entendida ésta como práctica ética y política de intervención situada social e históricamente sostenida en la defensa de la Escuela Pública como proyecto emancipador y, a los sujetos de la enseñanza como intelectuales con posibilidades instituyentes de transformación.

Este espacio curricular propone categorías de análisis para el estudio de las prácticas de la enseñanza y, se ocupa de formular criterios para la mejor resolución de los problemas que la misma plantea a los docentes; desde una visión general independientemente del nivel de la educación y campo disciplinar específico.

Ello implica posicionarse no sólo en el campo disciplinar desde lo conceptual sino también desde el campo de la investigación, a fin de tener una mirada más comprensiva y situada que permita al docente resignificar la vida en el aula, como así también su implicancia en la práctica como campo de intervención a través de políticas curriculares, institucionales y áulicas.

Se propone generar un pensamiento didáctico crítico que recupere en la enseñanza la conciencia histórica y el potencial transformador de los sujetos.

Ejes de contenidos/descriptores

La Didáctica como campo de conocimiento. El objeto de estudio de la didáctica. Corrientes didácticas: agenda clásica y nueva agenda. Concepciones de enseñanza. Sujetos del discurso didáctico.

La didáctica y el campo curricular. Teorías y concepciones curriculares. Tipos de currículum. Niveles de concreción curricular. Justicia curricular.

La didáctica como campo de intervención. La transposición didáctica. La clase escolar. La intervención didáctica: planificación de la enseñanza. El conocimiento en la escuela: los contenidos escolares y los propósitos de las prácticas de enseñanza. Construcción metodológica y estrategias de enseñanza. La evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las prácticas docentes en el contexto de la institución educativa.

Bibliografía básica

Anijovich, R. y Mora, S. (2009), *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aique.

Camillioni, A. a. Et al. (1996), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

Connell, R. (1997*), Escuela y justicia Social,* Madrid, Morata.

Contreras, J. D. (1990), *Enseñanza, currículum y profesorado*, Madrid, Akal.

Feldman, D. (1999), *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires, Aique.

Fenstermacher, G. D. (1989), Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza, en M. C. Wittrock, *La investigación de la Enseñanza*, I, Madrid, Paidós.

Litwin, E. (2008*), El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.

Pogré, P.; Lombardi, G. (2004*), Escuelas que enseñan a pensar*, Buenos Aires, Papers.

Rivilla, A. M. y Mata, F. S. (2005), *Didáctica General,* Madrid, Pearson Prentice Hall.

Sanjurjo, L. (2009*), Volver a pensar la clase,* Buenos Aires, Homo Sapiens.

Steiman, J. (2009), *Más didáctica, en la educación superior*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Terigi, F. (1999), *Currículum: Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana.

- **6.2.1.5 Alfabetización Digital**

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 1er año-2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 2hs reloj

Total de horas: 32hs reloj

Unidad curricular a cargo de: Área de Tecnologías de la Información y Comunicación.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y la Educación comparten escenarios socio-político-económicos inmersos en fenómenos globales, donde la validez de la información resulta efímera y los cambios tecnológicos son vertiginosos. Requieren por lo tanto, de nuevas herramientas y estrategias que permitan abordar el conocimiento en el marco de la diversidad

de culturas y contextos.

Este fenómeno complejo que atraviesa al sistema educativo en su conjunto, interpela a los futuros docentes a re - pensar el rol del educador en tanto mediador de una enseñanza mediada por estas tecnologías. De esta manera, se concibe como necesarias la adquisición de competencias que permitan la participación en la vida pública haciendo uso de múltiples lenguajes, que promuevan la construcción de una formación permanente y autónoma así como también la innovación en las prácticas educativas a partir de una comprensión crítica de las relaciones entre la enseñanza, la ciencia, las TIC y la producción comunicativa y creativa.

Ejes de Contenidos .Descriptores

TIC y trayectorias formativas: herramientas y aplicaciones de apoyo a las trayectorias formativas.

TIC y autonomía digital: Competencias básicas en el uso de una computadora. Diferentes sistemas operativos, herramientas y aplicaciones para el procesamiento de la información y la comunicación. Nuevos lenguajes para la comunicación, la escritura y la lectura. Uso significativo del correo electrónico, los documentos digitales, la búsqueda y validación de la información. Entornos virtuales de aprendizaje. Redes sociales y trabajo colaborativo.

Bibliografía básica

Alfabetización digital. Requisito del siglo XXI. (2011), Educ.ar. Disponible en http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/alfabetizacion-digital-requisi.php [Consultado el 22 de abril del 2014]

Area Moreira, M. (2010), *Multialfabetización, ciudadanía y cultura digital. Redefinir la escuela del siglo XXI,* Novedades Educativas N°231.

Dussel, I. y Southweil, M. (2013), *La escuela y las nuevas alfabetizaciones*. Lenguajes en plural, El Monitor N° 13.

Luna Lombardi, R. (2012), *Tuyo, mío, nuestro común*. Material de lectura. Especialización Superior en Educación y TIC. INFD, Ministerio de Educación.

Vollmer, M. y otros.(2011*), El texto como imagen*, INFD, Ministerio de Educación.

6.2.2 SEGUNDO AÑO

- **6.2.2.1 Psicología Educacional**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 2° año -1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs reloj

Total de horas: 64hs reloj

Unidad Curricular a cargo del: Área de Educación.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Conocer los grandes núcleos de contenidos y problemas -teóricos, metodológicos, éticos y prácticos- que la Psicología Educacional abarca, y los aportes de diversos marcos conceptuales a la comprensión y resolución de dichos problemas.

Analizar los problemas particulares que presentan los procesos de aprendizaje en los contextos educativos y problematizar su denominación y segmentación.

Favorecer la construcción de conocimientos contextualizados en el campo, analizando las relaciones entre discursos y prácticas psicológicas y educativas, reconociendo los componentes involucrados en la apropiación de saberes que se produce en las prácticas escolares.

Iniciar la apropiación instrumental de estrategias metodológicas de evaluación, investigación e intervención del área psicoeducativa, propendiendo a la articulación interdisciplinaria en el ámbito educativo.

Ejes de contenidos. Descriptores

Psicología y Educación. Psicología educacional y prácticas escolares. Relaciones entre discursos psicológicos y prácticas psico-educativas. Prácticas educativas y procesos de escolarización.

Enfoques psicológicos socio-culturales. El dispositivo escolar moderno y la psicología. Instituciones educativas. Perspectivas teóricas y enfoques psicológicos socio-culturales. Psicología Genética y Perspectiva cognitiva.

Sujetos de aprendizaje. Concepción contextualista de la situación educativa. Perspectivas teóricas sobre el desarrollo y el aprendizaje. Instrumentos psicoeducativos y categorías para el análisis y diseño de prácticas educativas.

Problemas y desafíos de la escuela. Educabilidad, alteridad y diversidad.

Bibliografía básica

Avendaño y Boggino (Comps) (2000), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, Rosario, Homo Sapiens.

Baquero R. (1996), *Vygotski y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique.

Baquero, R. y Limón, M. (2001), *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*, Bernal, UNQ.

Baquero, R. y otros (2008), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*, Rosario, Homo Sapiens.

Benasayag M. y Schmit, G. (2010), *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Castorina, J. A. y Dubrovski, S. (comps.) (2004), *Psicología, cultura y educación*. Perspectiva desde la obra de Vigotsky, Buenos Aires, Noveduc.

Duschatsky, S. y Birgin, A. (comps.) (2001), *¿Dónde está la escuela?* Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia, FLACSO, Buenos Aires, Manantial.

Elichiry, N. (2000), *Aprendizaje de niños y maestros.* Hacia la construcción del sujeto educativo, Buenos Aires, Manantial.

Frigerio, G. Poggi, M., Korinfeld, D. (comps.) (1999), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, CEM-Novedades Educativas.

Gatti, A. (2000), *Aportes para una definición de aprendizaje*, Buenos Aires, Universidad J.F Kennedy (ECAT).

Hernández Rojas, G. (2002), *Paradigmas en Psicología de la Educación*, Buenos Aires, Paidós.

Narodowski, M. (1999), *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual.* Colección Educausa, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Pozo, J. I. (1994), *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata.

Schlemenson, S. (1998), *El aprendizaje: Un encuentro de sentidos*, Buenos Aires, Kapelusz.

Trilla, J. (1985), *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Laertes.

- **6.2.2.2 Sociología de la Educación**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 2° año – 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs

Total de horas: 64 hs

Unidad curricular a cargo del: Área de Educación y Área de Cs Sociales (Orientación: Sociología)

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

El conocimiento sociológico nos permite pensar qué lugar tiene –hoy- la educación para sociedades democráticas. Posibilita el análisis crítico de las instituciones y prácticas que conforman el sistema educativo. Problematizar quiénes son los estudiantes que se están formando en las escuelas y la responsabilidad de la tarea docente en la formación de esos sujetos. Tener acceso al conocimiento, o no, es de relevancia política, porque esto tiene implicancia directa con la posición que ocupen los sujetos en la estructura social, por ello las teorías sociológicas permiten analizar críticamente las relaciones de poder, hegemonías e ideologías que desde las políticas educativas, económicas, y de desarrollo llevan adelante los Estados y que impactan en la vida de los ciudadanos.

Las teorías sociológicas son instrumentos que permiten construir problemas de investigación y generar nuevos conocimientos. Aportan complejidad a la hora de problematizar por ejemplo la educación y su relación con la desigualdad socioeconómica, la educación y el fracaso escolar, la constitución de espacios escolares, el aula, los vínculos y las trayectorias educativas.

Es necesario comprender no sólo procesos de aprendizaje sino reflexionar acerca de las condiciones materiales y sociales que tienen los estudiantes y en los que suceden las transferencias pedagógicas ya que la realidad no es independiente del contexto educativo, es social, económica y política, es decir, la educación es histórica se construye socialmente mediante un proceso de producción y reproducción. Es en las instituciones educativas donde se manifiestan características de una parte de la sociedad en esto radica su importancia a la hora de entender el tejido donde se construye la práctica docente. La educación es un campo para disputar el sentido común y la hegemonía cultural.

Desde la sociología de la educación se pretende: Analizar las representaciones que se han construido en torno a la escuela poniendo especial énfasis en visualizar conflictos, develando

relaciones de desigualdad, poder, subjetividades, estigmas, valores y normas que decantan en el aula, pero que son generados más allá del contexto educativo. Generar y propiciar espacios de debate sobre los aspectos a transformar y a fortalecer de la realidad educativa.

Ejes de Contenidos. Descriptores

Sociología de la educación. Posicionamientos teóricos y desafíos actuales. Pensamiento sociológico en educación. La educación y la escuela en la sociología de la educación: cuestiones históricas – sociales a partir de su conformación. Preocupaciones actuales.

Educación, Estado y sociedad. Relaciones entre Estado, Educación y sociedad. Hegemonía y control social. La escuela como institución educativa y organismo del Estado.

Sujetos e instituciones. La crisis de orden, la pérdida de sentido de las instituciones. Socialización y procesos de apropiación institucional**.** Sociedad y construcción social**.** La educación y la escolarización como dispositivos de producción de subjetividades.

Procesos de reproducción y producción social y cultural. Modos de Producción y reproducción social. Función social del conocimiento**.** Campo de poder, educación y violencia simbólica. Relación de los cuerpos con el poder, normas códigos, libertad, equidad, igualdad.

La problematización de lo socioeducativo: Escuela y vida cotidiana. Prácticas escolares: imaginario, sentido común y conciencia práctica. Procesos educativos, transformación y cambios sociales. Inclusión – Exclusión social, Igualdad – Equidad – Libertad. El malestar docente.

Bibliografía básica

Bourdieu, P. (1998), *Capital Cultural, escuela y espacio social,* México, Siglo veintiuno.

Bourdieu. P y Wacquant, L. (2005), *Una invitación a una sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Castel, R. (1999), *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salario*, Buenos Aires, Paidós.

Elías, N. (1999), *Sociología fundamental*, Madrid, Gedisa.

Feldfeber (comp.) (2009), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Buenos Aires, Noveduc.

Foucault, M. (1989), *Vigilar y Castigar*, Buenos Aires, SXXI ed.

Gentili, P. (2007), *Desencanto y utopía,* La educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Buenos Aires, Homo Sapiens ed.

Gentili, P. Levy, B. (2005), *Espacio público y privatización del conocimiento*, Buenos Aires, Clacso

Kaplan, C (2005), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Noveduc.

Kaplan, C. (2008), *La Civilización en Cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elías*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Perrenoud, P. (1990*), La construcción del éxito y del fracaso escolar,* Madrid, Morata.

Southwell, M. y Romano, A. (comps.) (2013), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible,* Buenos Aires, Ed. Unipe.

- **6.2.2.3 Filosofía**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 2er año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs reloj

Total de horas: 64 hs reloj

Unidad curricular a cargo del: Área de Educación

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La Filosofía pertenece al campo del pensamiento y la reflexión y, como tal tiene como propósito colaborar con la enseñanza del arte de preguntar; interrogar acerca de los sentidos del presente para promover experiencias concretas del preguntar, que devengan en pensamiento filosófico.

En la actividad propia de la filosofía interviene el diálogo motorizado por la curiosidad, el asombro, por la duda y la sospecha que permite construir una mirada diferente a partir de los interrogantes que surgieron a lo largo del pensamiento filosófico en sus dimensiones ontológicas, éticas, gnoseológicas y epistemológicas.

Este espacio curricular deberá propiciar el deseo de saber, motor del vínculo humano, con el conocimiento de lo real, lo racional y lo verdadero. El cuestionamiento, la interrogación, poder dar razones, distinguir razones de opiniones o excusas, clarificar conceptos, sentidos, entender y evaluar argumentos, ser sensibles al contexto a fin de desarrollar un pensamiento autónomo y libre.

El desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad son acciones que permiten pensar en otras formas de lo dado, proponer valores distintos para la construcción de la sociedad y del ejercicio de la misión educadora.

Desde marcos conceptuales de la disciplina es prioritario brindar herramientas que colaboren en “alterar la continuidad de lo que se dice” y a través de la actitud interrogativa favorecer la comprensión de los principales debates filosóficos actuales.

Ejes de contenidos. Descriptores

La filosofía como interpelación: Mito, ciencia y filosofía. Problemas filosóficos. Ramas o disciplinas filosóficas. El sujeto de la Modernidad y sus vinculaciones con la verdad. La modernidad como proyecto educativo. La cuestión del sujeto moral

Problemas gnoseológicos: El conocimiento. Tipos y condiciones de conocimiento. Fuentes de conocimiento: los sentidos, la razón, la intuición. Racionalismo y empirismo. Relativismo y dogmatismo. El surgimiento de las ciencias. Clasificación: Ciencias fácticas y formales. Debates epistemológicos contemporáneos.

El mundo actual como problema. Posmodernidad como categoría filosófica. Cuestionamiento del sujeto moderno. Poder y saber: disciplinamiento y producción de subjetividad. La caída de los grandes relatos. La educación, lo político y la emancipación. Filosofía con niños.

Ética: Definiciones y problemas. Distinciones con la moral. Conflictos y dilemas éticos. Los valores de la ética pública democrática. El debate ético en el orden escolar. Etica y estética en el orden escolar.

Bibliografía básica

Arendt, Hanna (2008*), La condición humana*, Buenos Aires, Paidós

Badiou, Alain (2005), *Filosofía del Presente*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Cortina, A. (2010), *Algunos dilemas Éticos Contemporáneos*, "El Nuevo Diario".

Costa,I. Divenosa, M. (2005), *Filosofía,* Edit. Maipue, Buenos Aires.

Cullen, C. (1997), *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós

Cullen, C. (2009), *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires, La crujía.

Díaz Esther (comp) (2010), *Metodología de las Ciencias Sociales,* Buenos Aires, Biblos.

Fernández Mouján, I. Quintana M. Dilling, A. (2014), *Problemas Contemporáneos en Filosofía de la Educación*, Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.

Follari, R. (1987), *Filosofía y Educación*. *Nuevas Modalidades de una vieja relación*, nn: Revista Argentina de Educación. N°9, AGCE.

Gentili, Pablo (coordinador) (2000*), Códigos para la ciudadanía, La formación ética como práctica de la libertad,* Buenos Aires, Santillana

Guariglia, O; Vidiela G. (2011), *Breviario de ética*, Buenos Aires , Edhasa.

Morin, E. (1999), *La cabeza bien puesta, Repensar la reforma, repensar el pensamiento*, Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión

Ranciere, J. (2007), *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*-1a ed. Buenos Aires ,Libros del Zorzal.

Risco; M. Marcos, D. (2006), *Aspectos Generales de la Filosofía Moderna,* Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

Santiago Gustavo (2004), *El desafío de los valores una propuesta de la filosofía con niños*, Buenos Aires, Noveduc.

Siede, Schujman (Comp) (2007), *Ciudadanía para armar. Aporte para la formación ética y política,* Buenos Aires, Aique.

- **6.2.2.4 Educación y Tic**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 2do año-2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 3hs reloj

Total de horas: 48hs reloj

Unidad curricular a cargo de: Área de Tecnología de la Información y Comunicación.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Abordar el uso de los medios informáticos desde la reflexión crítica acerca de las implicancias en el contexto actual, en la vida cotidiana y las instituciones educativas. Promover el potencial de las TIC para la productividad y organización personal en la formación. Favorecer la adquisición de las competencias digitales imprescindibles para las buenas prácticas docentes con el uso de TIC en las aulas del siglo XXI.

Ejes de contenidos. Descriptores

Las TIC como medios para el empoderamiento y la participación: La construcción de la identidad en las redes sociales virtuales. Dilemas y debates sobre el uso de las redes sociales en la educación.

Los recursos digitales y la construcción del conocimiento: Circuitos de producción y publicación de contenidos educativos. El trabajo colaborativo, los modelos socioconstructivistas y la cognición distribuida en la era digital. La web 2.0 y los entornos virtuales educativos. Los entornos personales de aprendizaje y el aprendizaje ubicuo.

La cultura digital y la innovación pedagógica: Enseñar y aprender con TIC. Las posibilidades creativas y cognitivas con medios digitales.

Las políticas de inclusión de las TIC: programas y proyectos nacionales e internacionales. El software libre, la soberanía tecnológica, la defensa del conocimiento y la e-inclusión.

Bibliografía básica

Area Moreira, M., Martín, A., Vidal Fernández, A. (2012), *Alfabetización digital y competencias informacionales,* Fundación Telefónica, Editorial Ariel. S.A.

Briones, E. (2011), *Alfabetización mediática y competencias básica,* Ministerio de Educación del Gobierno de España, Publicaciones Mediascopio.

Buckingham, D. (2005*), Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Editorial Paidós.

Cabello, R. (2013), *Migraciones digitales Comunicación, educación y tecnologías digitales interactivas,* Universidad Nacional de General Sarmiento.

Castañeda, L. y Adell, J. (2013), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el Ecosistema Educativo en Red*, Editorial Marfil.

Cuervo Sánchez, S. y Medrano Samaniego, C. (2013), *Alfabetizar en medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias*, Ediciones Universidad de Salamanca.

Dussel, I. (2010), *Aprender y enseñar en la cultura digital,* Santillana

Neri, C., Fernández Zalazar, D. (2008), *Telarañas de conocimiento Educando en tiempos de la*

Web 2.0. Libros & Bytes.

Pico, L y Rodríguez, C. (2011), *Trabajos colaborativos: series estrategias en el aula para el modelo 1a1,* Conectar Igualdad, Presidencia de la Nación.

Siemens, G. (2010), *Conociendo el conocimiento. La era conectiva: por el desorden natural de los artefactos y nodos*, Ediciones Nodos Ele. Una versión con licencia Creative Commons de esta obra está disponible en http://www.nodosele.com/editorial.

6.2.3 TERCER AÑO

- **6.2.3.1 Historia de la Educación Argentina**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3° año - 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Unidad curricular a cargo del: Área de Educación y Área de Ciencias Sociales (Orientación Historia).

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde la perspectiva histórica se plantea la comprensión de la educación como producto de múltiples luchas, contingencias, arbitrariedades, legados y determinaciones. El abordaje de los contenidos en este espacio permitirá comprender como el sistema educativo y los actores han ido acompañando o resistiendo los distintos proyectos políticos pedagógicos argentino y latinoamericano.

Se plantea un recorrido por la historia del pensamiento pedagógico que encuadra los escenarios en los distintos niveles formativos, los procesos y matrices de origen y constitución de los sistemas educativos, las historias escolares, locales y biográficas, fortaleciendo el lugar del docente como sujeto de conocimiento, como parte y hacedor de culturas.

Relacionar los procesos educativos y pedagógicos con los proyectos políticos y sociales de la historia argentina en el contexto latinoamericano, en la idea que la definición de los contenidos de enseñanza, métodos, tipos de vínculos docente-estudiante, la concepción de conocimiento, las prácticas institucionales, la valoración del trabajo docente, siempre estuvieron asentadas en alguna definición de la función social asignada a la educación.

Ejes de contenidos, Descriptores

Pueblos originarios y agencia educadora. Orden religioso / orden secular.

La formación del sistema educativo argentino. La consolidación de un proyecto educativo nacional en el marco del Estado oligárquico liberal. La organización del sistema educativo nacional.

La consolidación del poder estatal y las luchas por la educación en Argentina y el contexto latinoamericano. El surgimiento de propuestas alternativas, movimientos reformistas. Los inicios del gremialismo docente.

Formación docente: políticas de formación docente: matrices de origen, propuestas alternativas y reformas educativas.

Sujetos de la educación: maestros, maestras, alumnos y alumnas. Agentes estatales. Escuelas públicas y escuelas particulares / privadas. Relación escuela – sociedad civil.

Gobiernos militares y democráticos. Autoritarismo educativo en los golpes militares. La descentralización educativa y la trasferencia de servicios a las provincias.

Procesos, prácticas y discursos educativos en los escenarios latinoamericanos, nacional y regional desde los 80 a la actualidad.

Escenario educativo provincial. Perspectiva histórica y actual.

Bibliografía básica

Alliaud, A. (1993), *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Braslavsky, C. (1980), *La educación argentina (1955-80),* El País de los Argentinos, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Carli, S. (2002), *Niñez, pedagogía y política*, Buenos Aires. Miño y Dávila.

Cucuzza, H. R. (comp.) (1996), *Historia de la educación en debate,* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Dussel, Inés; Caruso, Marcelo (1999), *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar,* Buenos Aires, Santillana.

Pineau, P; Mariño, M; Arata, N y Mercado, B (2006), *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983),* Buenos Aires, Colihue.

Puiggrós, A (Dir.), *Discurso pedagógico e imaginarios sociales durante el peronismo*, Buenos Aires, Galena.

Puiggrós, A. (1997), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*, Buenos Aires, Galerna.

---------- (2003), *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna.

Tedesco, J.C. (1984), *Educación y sociedad en la Argentina, 1800-1900,* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Teobaldo, M. (dir.), García, A. (coord.) (2000), *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la Educación desde la Historia.* Neuquén, 1884-1957, Rosario, Santa Fe, Arca Sur.

- **6.2.3.2 Uso de la Voz**

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 3° año- 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 2hs reloj

Total de horas: 32 hs reloj

Unidad curricular a cargo del: Área Expresión (orientación música), Área de Prácticas Docentes y Fonoaudiólogo/a**.**

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La voz se constituye como un vehículo de expresión esencial de la práctica docente y su cuidado debe ser permanente.

La palabra y la voz configuran los aspectos indispensables de la práctica de enseñar y le otorgan al docente su lugar en el proceso formativo dialógico. Por tanto, es una herramienta fundamental de la tarea profesional.

El exceso de uso de la voz hablada es una característica predominante en la actividad docente, recién a fines del siglo XX las alteraciones de la voz en docentes pasaron a considerarse dentro de los trastornos ocupacionales y son reconocidas como enfermedades profesionales, según la Ley de Riesgos de Trabajo Nº 24.557.

Conocer el funcionamiento del sistema fonador y su vinculación con otras funciones corporales tales como respiración y relajación, además de las patologías que se podrían presentar debido al mal uso y abuso de la misma, como así también los aspectos ambientales que promueven o limitan las posibilidades expresivas, le permitirán al estudiante, volverse protagonista en el cuidado y enriquecimiento de su propia voz para el mejor desarrollo de sus potencialidades.

A través de ejercitación técnica y expresiva se llegan a reconocer las particularidades de este instrumento, sus tendencias, limitaciones y posibilidades. Disponer de recursos, permite enriquecer la voz y volverla más apta para la expresión y comunicación.

Las consecuencias del mal uso y abuso vocal instalado por la falta de conciencia y formación al respecto, como así también la ausencia de un marco profiláctico, terminan propiciando el altísimo índice de disfonías laborales existentes en nuestro sistema educativo. Se estaría abordando entonces, simultáneamente esta problemática y, por lo tanto, propiciando la disminución de la casuística. Por ello el eje está puesto en la enseñanza para la prevención.

Ejes de contenidos. Descriptores

Mecanismo fonorespiratorio. Nociones básicas de anatomía y fisiología de los órganos de la fonación y audición. Niveles que intervienen en la producción vocal.

Postura. Control Postural. Verticalidad del cuerpo.

Relajación. Registro de tonicidad muscular. Técnicas de relajación general.

Respiración. La respiración: su importancia como soporte en la comunicación. Respiración costo-diafragmática como herramienta.

Sonido, voz y palabra. La voz como proyección del cuerpo en el espacio. Cualidades acústicas de la voz, cualidades expresivas, particularidad del discurso.

Patologías. La voz normal y patológica. Características. Diferentes perturbaciones vocales.

Profilaxis de la voz. Causas principales de los trastornos de la voz en el docente. Factores de riesgo. Sugerencias para reducir el desgaste fonatorio del docente. Higiene vocal.

Bibliografía básica

Anderson, Bob, (1980), *Estirándose,* Colombia, Editorial Troquel S.A.

Barmant de Mines y otros, (2011), *El poder creativo de la Voz en el uso profesional*, Buenos Aires, Ed. Akadia.

Bustos Sánchez, I. (2003*), La voz. La técnica y la expresión*, España, Editorial Paidotribo.

Farias, Patricia, (2007), *Ejercicios para restaurar la función vocal*, Observaciones clínicas, Buenos Aires. Librería Akadia Editorial.

Farías, Patricia, (2012), *La disfonía ocupacional*, Buenos Aires, Librería Akadia Editorial.

González, J, (1981), *Fonación y alteraciones de la laringe*, Buenos Aires, Editorial Panamericana.

Le Huche, F. y Allali, A., (1993), *La Voz, Anatomía y fisiología de los órganos de la voz y del habla,* Tomo 1. Barcelona, Editorial Masson, S.A.

Neira, Laura, (2009), *Teoría y Técnica de la Voz*, Buenos Aires, Librería Editorial Akadia.

Rot, D., (2006), *Vivir la Voz,* Buenos Aires, Editorial Lumen.

- **6.2.3.3 Política y Legislación Educativa**

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 3er año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs reloj

Total de horas: 64hs reloj

Unidad Curricular a cargo del: Área de Educación

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Interpretar y analizar la relación entre Políticas Públicas, Políticas Educativas y medidas concretas, desde la legislación educativa, que encuadran a las instituciones escolares y el trabajo de los docentes.

Comprender las tendencias políticas educativas y las bases legales que configuraron el sistema educativo argentino en el contexto histórico que las promueve y su relación con los problemas estructurales y coyunturales que afectan el pleno ejercicio del derecho a la educación de las mayorías.

Situar al docente como trabajador de la educación, en pleno conocimiento de sus derechos y las modalidades de inserción en los distintos ámbitos educacionales.

Ejes de Contenidos. Descriptores

Relación Estado- Educación- Sociedad Civil. Políticas públicas. Rol de Estado. Derecho a la Educación. Principios y concepciones político educativas.

Subsidiariedad de la Educación. Educación como derecho personal "natural". Centralidad del Estado: Educación como "Derecho Social" y "Bien público". Marco normativo histórico y vigente del sistema educativo argentino.

Organización del gobierno escolar.
Centralización/ Federalismo. El S.I.P.C.E. (Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal), en los orígenes del sistema educativo nacional. Distribución de funciones entre Nación y Provincias. Antecedentes históricos. Organización y estructura del sistema Educativo formal. Prelación y estructura del aparato legal administrativo: leyes, resoluciones. Constitución Nacional y de la provincia de Río Negro. Ley Orgánica de educación de la provincia de Río Negro Nº4.819. Creación y organización de Consejo Provincial de Educación y Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro.

El/la docente como trabajador/a: itinerarios históricos y situación actual. Legislación del ámbito educativo. Regulación del trabajo docente, legislación nacional y provincial. Deberes y derechos. Participación en las decisiones educativas. Organización gremial de los trabajadores. Normativa provincial. Estatuto docente Ley F Nº 391, Res.233/98, Res.90/87, Res 100/95. Res1233/92, Res.893/06.

Bibliografía básica

Barco, S. (2008), *El Derecho a la Educación. Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina*, Buenos Aires, CLACSO.

Cavarozzi, M. (2008), *América Latina y la encrucijada democrática de principios del siglo XXI. Conferencia Inaugural*, Buenos Aires, Seminario UNESCO / IIPE.

Feldfeber, M. (comp) (2009), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*, Buenos Aires, Aique.

Imen, P. (2005), *La escuela pública sitiada. Crítica de la Transformación educativa*, Buenos Aires. Ediciones Centro Cultural de la Cooperación.

Maldonado, S. (2003), *La educación es un derecho, no es una mercancía y no está a la venta,* Revista Apuntes Informativo. UTE, Año 4. Nro. 25.

Rigal, L. (2004*), El sentido de educar*. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano, Argentina, Miño y Dávila.

Roncallo, H. (2015), *Legislación básica para los trabajadores de la educación*, Río Negro, UNTER.

Sader, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina,* Buenos Aires, Ediciones CTA-CLACSO.

Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011), *"Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur*". En: Revista Educación & Sociedad. Vol. 32, N° 115. Campinas.

Southwell, M. (2013), *El papel del Estado: esa es la cuestión, en: 30 años de educación en democracia (versión electrónica)* UNIPE.

Vior, S. (1999), *Estado y Educación en las provincias*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

6.2.4 CUARTO AÑO

- **6.2.4.1 Seminario Arte y Cultura**

Formato: Seminario

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4° año - 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 2 hs. reloj.

Total de horas: 32hs. reloj.

Unidad Curricular a cargo del: Área de Expresión

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La cultura y el arte en distintos contextos, la variación a lo largo del tiempo y entre sociedades posibilitan al estudiante el acercamiento al patrimonio cultural y a las producciones artísticas.

Es fundamental la asistencia –directa o indirectamente, a toda clase de eventos artísticos, junto a espacios de reflexión, lectura y discusión sobre el hecho artístico y sus connotaciones, para que el docente en formación pueda interactuar con la realidad y sus estudiantes teniendo en cuenta la riqueza del mundo en que vivimos, facilitando su comprensión y promoviendo nuevas ideas que podrán nutrir sus posibilidades estéticas y expresivas.

En tal sentido se trata de favorecer la apreciación, disfrute y capacidad de análisis de las manifestaciones artísticas locales, regionales, nacionales y universales, reconociendo sus diferentes contextos de producción y reconocerlas como una forma de abordaje del conocimiento, para lograr una mayor comprensión de la realidad y de uno mismo.

Ejes de contenidos. Descriptores

Concepciones en torno al arte y la cultura: el sistema cultural, sociedad y cultura. Lenguajes. El arte. Fenómeno artístico, artista, producción y cultura. Estilos, tendencias, escuelas y referentes. La cultura escolar, la cultura de los niños y niñas y la relación con el arte.

Formas de representación: artes escénicas (títeres, teatro, danza, performance, etc.), artes sonoro-musicales (recitales, conciertos, coros, encuentros etc.) y artes plástico visuales (muestras, exposiciones, instalaciones, arte medio-ambiental, etc.). Análisis de lenguajes, modos de tratamiento y sintaxis de las diferentes formas de representación.

Registro de las manifestaciones artísticas: entrevistas. Textos descriptivos. Textos de opinión. Textos curatoriales. Fotografías y videos.

Bibliografía básica

Akosckky, J, y otras (1998), *Artes y escuela*, Buenos Aires, Ed. Paidós.

Arnheim, R. (1985), *Arte y percepción visual*, Buenos Aires, Ed. Eudeba.

Blázquez, A., Mayugo, C., Ribes, C. (2012), *Manual de Alfabetización Audiovisual Educación en Comunicación Guía socioeducativa para la creación de materiales audiovisuales*, Pamplona, Foro Comunicación, Educación, y Ciudadanía.

Brinnitzer, E. y Roddick, I. (2005*), Reflexiones en torno a las artes en la escuela.* Revista Novedades educativas. Año Nº 17. Nº 174, Junio, 2005.

Costa, Flavia, Battistozzi, Ana M. (2003), *Los límites polémicos del arte*. Revista Ñ 09; 29 noviembre 2003, Ed. Clarín.

Eisner, E. W. (1994), *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.

---------- (1994), *Educar la visión artística,* Buenos Aires, Paidós.

----------(2004), *El arte y la creación de la mente*, Buenos Aires, Paidós.

Ferreras, C., Labastía, A., Nicolini, C. (2001), *Culturas y Estéticas contemporáneas*, Buenos Aires, Ed. Puerto de Palos.

Mendoza Sánchez, M. del Socorro (2000), *La generación audiovisual en el proceso del conocimiento.* Guadalajara, México.

Ortiz, C. Y Dupuy, N. (2005), *Aprender desde el Arte una experiencia transformadora*, Educ. Papers Ed.

6.3 CAMPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA.

El campo de la formación específica se presenta en dos apartados el primero comprende el desarrollo de áreas curriculares vinculadas a los siguientes campos de conocimiento: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales, Estético Expresiva, Ciencias Naturales y Tecnología.

6.3.1 ÁREAS CURRICULARES DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

6.3.1.1 Marco Orientador del Área Lengua y Literatura

Como profesores del Nivel Superior, en el marco de la formación docente, y desde el complejo campo de las ciencias del lenguaje, enfocamos las preguntas, ¿Qué se enseña en el área de Lengua y Literatura, qué se enseña a enseñar y para qué?

Al buscar respuestas a estas preguntas se diferencian y articulan dos niveles de análisis, el del rol docente formador de estudiantes y el formador de futuros maestros. Una doble articulación didáctica que implica que los estudiantes son alumnos pero también futuros enseñantes.

Esto que parece obvio en las prácticas cotidianas, requiere de un ejercicio de reflexión de las metodologías usadas y de los contenidos a enseñar para lograr una formación teórica en lo disciplinar que habilite una real articulación con la práctica docente, permita observar y analizar la práctica desde el aporte de la teoría, buscando aclarar problemáticas y generando nuevas acciones.

Poder lograr, como profesores transmitir el ejercicio de la crítica, la revisión y la transformación de las acciones didácticas sin sujetarse a esquemas o supuestos absolutos es parte del rol docente que se anhela construir.

El lenguaje en tanto objeto de conocimiento requiere de una mirada interdisciplinaria. No basta abordarlo desde la lingüística. Es necesario acudir a varias disciplinas que han reflexionado sobre la realidad del lenguaje, la biología, la antropología, la sociología y la filosofía. Lo primero que podríamos afirmar al pensar en el lenguaje es que "hablar es hablar con otros" (Coseriu, 1991). El hablar como actividad espontánea y natural en el ser humano conversador habilita a los otros saberes, leer y escribir. Desde la concepción interaccionista socio-discursiva, el lenguaje es la actividad esencialmente humana que nos habilita el conocimiento, construye la conciencia individual en el hacer con otros.

Las Lenguas, por su parte, diversas y heterogéneas, son productos culturales de la actividad del lenguaje. Las lenguas mediante signos mediatizan los saberes sociales, históricos y culturales. Los signos se organizan en textos como las producciones de los hablantes que constituyen las unidades lingüísticas de las que partimos en la enseñanza. Los textos se producen en contextos determinados socialmente y de acuerdo con géneros o modelos reconocidos por los hablantes para determinados fines.

> *El marco teórico del interaccionismo socio-discursivo (cf. Bronckart, 2009), centra su objeto de estudio en el desarrollo humano mediado necesariamente por los signos, en su carácter de herramientas semióticas de las lenguas, con la singularidad de que los signos se nos presentan en textos y que éstos, a su vez, están organizados en géneros de acuerdo con los contextos de las actividades sociales. (Riestra,2010)*

Este concepto de géneros heredado de Bajtin, ha llegado a las aulas desde la lingüística textual pero actualmente las imprecisiones conceptuales entre tipologías y géneros contribuye a plantear objetos de enseñanza en las aulas fragmentados y faltos de coherencia entre sí. No es el objetivo el de marcar límites entre estos conceptos o definirlos sino ponerlos en discusión en la formación a partir de las prácticas de aula donde se ponen en juego.

Tener en claro como docentes cuál es el objeto de conocimiento y cómo funciona es esencial para luego seleccionar objetos a enseñar. En primer lugar como educadores enfocamos el lenguaje antes que la Lengua y ello ocasiona consecuencias metodológicas importantes. Considerar al lenguaje un fenómeno pragmático antes que signos aislados es una consecuencia de esta decisión teórica. (Riestra, 2008)

Por otro lado, el complejo campo de las ciencias del lenguaje y la comunicación desde la mitad del siglo XX hasta la actualidad debería ser abordado con precisión diferenciando posturas epistemológicas en referencia al lenguaje. No es lo mismo decir oración, que texto, enunciado o discurso. Un recorrido por las diversas teorías lingüísticas se hace necesario para no usar términos en forma indiscriminada que generan confusiones o contradicciones en un plano didáctico.

Concebir al lenguaje como competencia innata, o capacidad adquirida o herramienta para el desarrollo tampoco son concepciones equivalentes.

La diferencia es que mientras una depende del desarrollo y forma parte del conocimiento natural o espontáneo —según se tomen concepciones procedentes de Lev Vygotski o de Jean Piaget— la otra es el resultado del aprendizaje intencional.

La puesta en debate de estos conceptos es importante a la hora de construir un saber en torno al lenguaje que constituye una posición epistemológica decisiva para la acción didáctica. A propósito de ello leemos en el trabajo de Desinano (2008) "Pensar la lengua"

"El conocimiento de las teorías es también una vía posible para que el docente, sin ser investigador, tome conciencia de la complejidad de su tarea y encuentre algunas respuestas –no importa cuán relativas y limitadas puedan parecer- para reconocer cuáles de las hipótesis y de las explicaciones a que dan lugar las teorías responden a sus puntos de vista, los amplían y los fundamentan"

La construcción de un marco teórico está ligado, en la formación, al campo de la didáctica en forma permanente. Si entendemos la didáctica como acción e intervención pensaremos en una situación dentro del campo de los conocimientos como dentro también del campo social y político. En este sentido, las decisiones tomadas como enseñantes y las acciones realizadas tienen la responsabilidad de promover el desarrollo de las personas y de su capacidad de pensar y actuar. La enseñanza de la Lengua y la Literatura por supuesto, incluida en este marco, producirá determinados efectos en las capacidades discursiva textuales de los alumnos o sea en la formación de personas pensantes y críticas que dominen la propia lengua.

La doble tarea didáctica en el campo de la formación consiste en transmitir conocimientos que deben adquirirse dentro de unas actividades (lectura, escritura, exposición oral) y que deben contribuir al desarrollo de las personas. El punto de partida para esta tarea son las prácticas discursivas textuales de los alumnos, la lectura y la escritura como actividades que inician la reflexión teórica, el pensar sobre la Lengua y su funcionamiento.

Concebir la Lengua como herramienta semiótica implica necesariamente pensar la Literatura como la expresión más lograda, la realización estética donde la creatividad y la transgresión se realizan más plenamente. Acordamos que no es posible favorecer una brecha entre ambas que ya está instalada en la escolaridad.

La escuela primaria debe revalorizar y priorizar los géneros literarios. *"El texto literario es responsabilidad indelegable de la enseñanza de la Lengua y como tal, no puede ni debe ser postergado ni desplazado"(Diseño curricular de la formación, 2008).*En este sentido pensar la Literatura como objeto de enseñanza debe acompañar los procesos de formación desde el primer año en las prácticas de oralidad, de lectura y de escritura de ficción que permita transitar por diversos géneros de la Literatura infantil o no infantil.

La concepción de la Literatura como mediación semiótica e ideológica implica que, como docentes, planificamos un diseño cultural que se transmite de unos a otros. (Del Río, y Álvarez). Estos autores, desde la psicología sociohistórica han llamado la atención sobre los procesos formativos y la implicancia en el desarrollo entendiendo al ser humano como construcción histórica y colectiva.

Las tareas de los procesos de formación hasta aquí descriptas implican para los profesores del nivel una reflexión constante sobre el sentido de las prácticas y las metodologías usadas. Es importante evidenciar mecanismos repetidos así como empezar a pensar en el área desde las problemáticas del trabajo docente. Concebir problemas es el comienzo de la reflexión teórica a partir del conocimiento construido.

Luego se podrán pensar en alternativas o propuestas a los problemas planteados. En tercer lugar, las propuestas concebidas como intervenciones en los procesos escolares deberían dar cuenta de los efectos logrados.

Por último, se intentará definir algunos ejes que parten de problemas en la enseñanza de la Lengua y la literatura, evidenciados en el campo de la investigación de la didáctica y que constituyen un aporte para agrupar los contenidos de los espacios curriculares en los que se

han definido descriptores a modo de núcleos temáticos que implican desarrollos conceptuales más amplios y articulaciones que los profesores podrán elaborar.

La enseñanza de la gramática en la escuela.
En la práctica del aula se puede evidenciar que hay una falta de integración entre el hacer textual, la actividad de escritura y el enseñar nociones gramaticales. Los textos tienen varias dimensiones discursivas y textuales que no se fragmentan, sin embargo, a la hora de enseñar el sistema se recurre a la descripción de categorías gramaticales y textuales.

La alfabetización inicial como campo específico de reflexión
En forma evidente los resultados obtenidos en los últimos diez años en referencia a la adquisición de la Lengua escrita no han sido favorables, lo cual implicó revisar la práctica docente en el campo específico de la alfabetización, analizar el trabajo realizado a la luz de las teorías y las recientes investigaciones. Se consolidó la existencia de un espacio, en la formación docente, de investigación y estudio del tema.

Así la alfabetización se constituye en un campo complejo que recibe el aporte de varias disciplinas. Como en el plano de la didáctica de la lengua, se aborda un campo que necesita esencialmente de la lingüística pero también de la psicología del desarrollo.

El canon escolar. La Literatura como objeto de enseñanza
La reflexión sobre el cómo enseñar Literatura y qué enseñar implica un debate en el que existen varias posiciones acerca del objeto de conocimiento: se trata de una actividad, de una historia de la Literatura o de una historia de movimientos estéticos. Enfocar la enseñanza desde los géneros indica una postura determinada que enfoca la obra como objeto estético. El género como herramienta didáctica no implica que el texto sea subsidiario de las nociones a enseñar sino que es el punto de partida para desplegar nociones literarias, discursivas y lingüísticas.

La articulación de la Lengua y la literatura
La revalorización de la Literatura en la escuela trae aparejada la integración de saberes. No se puede concebir la Literatura sin pensar la lengua. Se podría decir que en la enseñanza se han consolidado, muchas veces modelos didácticos que produjeron una brecha según se señalaba anteriormente.

- **6.3.1.1.1 Lengua y Literatura y su Didáctica I**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 1er año

Cantidad de horas semanales: 3hs reloj

Total de horas: 96hs reloj

Unidad curricular a cargo del: Área de Lengua y Literatura

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular
La Unidad Curricular Didáctica de la Lengua y Literatura en el primer año de la formación inicial se construye sobre dos niveles articulados, la reflexión de los estudiantes sobre el lenguaje como actividad y las lenguas como realizaciones concretas de dicha actividad y el

ingreso al campo de la didáctica que implica convertir las prácticas sociales con el lenguaje en objetos de enseñanza escolar.

Esta doble articulación didáctica implicada en los procesos de formación, nos plantea el desafío como profesores de enseñar conocimientos acerca de la Lengua y la Literatura para formar lectores y escritores en el nivel superior y para formar maestros que harán propuestas didácticas para enseñar a leer y escribir a los niños/as. El conocimiento teórico sobre el objeto de enseñanza implica abordar concepciones epistemológicas acerca del lenguaje y la Literatura que serán decisivos al momento de ingresar en el campo de la didáctica. Pensar en maestros lectores o productores de textos implica formadores críticos de sus propios procesos de alfabetización que toman conciencia de las dificultades y deciden acciones para mejorarlas.

La metodología propuesta para la formación implica una articulación teórica práctica permanente que parte de las prácticas orales y escritas en sus géneros para llegar a razonar sobre el objeto texto y sus dimensiones contextuales, sociales, culturales y lingüísticas. De esta manera, se prioriza como objetivo construir saberes en torno a la Lengua partiendo de la práctica permanente en la reflexión metalingüística.

La reflexión sobre el texto y los niveles de producción permite el ingreso al campo de la gramática desde el pensar el funcionamiento de la Lengua y las relaciones morfológicas y sintácticas que la rigen. Afianzar las categorías gramaticales básicas se convierte en la puerta de acceso a la escritura en ámbitos académicos y no académicos, literarios o no literarios.

La Literatura como objeto de conocimiento no puede pensarse desarticulada de la Lengua así es como se aborda la introducción a la teoría literaria que permite la construcción de sentido de los textos desde diferentes perspectivas en las que las corrientes lingüísticas han influenciado, sin lugar a dudas. Lograr articular el análisis del texto literario desde la doble perspectiva estética y lingüística es una posibilidad que lleva a repensar los espacios de trabajo compartido de las orientaciones y el debate interdisciplinario.

Eje de Contenidos .Descriptores

Actividad de lenguaje. El lenguaje y los textos. Prácticas orales y escritas. Los géneros. Los textos y los niveles de producción textuales. La enunciación, las voces y modelizaciones. La infraestructura textual, los tipos de discurso. Las secuencias discursivas. La progresión temática relaciones anafóricas y conexiones

Las lenguas como técnicas históricas. El signo lingüístico. El sistema de la lengua. Las teorías lingüísticas del siglo XX: el estructuralismo, la generativa, la pragmática, la lingüística textual, las teorías de la comunicación. El lenguaje innato o adquirido.

Las tareas de la gramática. Marcas gramaticales del signo, desinencias, pronombres personales y demostrativos, adverbios, deícticos. Formas de la enunciación y tomas de posición.

Relaciones morfológicas y sintácticas de la lengua. Concordancia, femenino masculino, singular plural.

Clases de palabras del español. Variables e invariables, grupos sintácticos verbales y nominales. Significado y sentido.

Literatura Introducción a los estudios literarios. Las grandes líneas de análisis literario del siglo XX. Narratología. El estructuralismo, la semiótica, el análisis del discurso, las teorías de la recepción, Objeto de enseñanza de la literatura. La ficción, la auto referencia, la

intertextualidad, la polisemia. La tradición oral, la memoria y la transmisión cultural. Los géneros orales y escritos, la narración.

Bibliografía básica

Alvarado, M. (1995*), Paratexto*, Bs.As.. CBC, U.B.A

Bronckart, J.P: (2007), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño & Dávila.

Bruner, J. (1988), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.

Cabal, G, (2001), *La emoción más antigua, Lecturas, escrituras. El encuentro con los libros,* Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

De Mauro, Tullio. (1987), *Primera lección sobre el lenguaje ,* Madrid, Ed. Gredos.

Del Río y Álvarez (1997), *Saber o comportarse. Hacia un currículo cultural, la vigencia de Vygotski,* en: F.I&A.

Halliday, M. (1982*), El lenguaje como semiótica social,* México, F.C.E.

Iser, Wolfgang (2000), *Rutas de la interpretación*, México, F.C.E.

Kerbrat – Orecchioni, C. (1997), *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Edicial S.A.

Larrosa, Jorge, (coord) (2006), *Entre pedagogía y Literatura,* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Marín, Marta (2008), *Una gramática para todos, Buenos Aires. Voz activa,* Tinta fresca ediciones

Montes, Graciela (2001), *La frontera indómita*, México, Fondo de Cultura Económica.

Ong, Walter (1987), *Oralidad y escritura*, México, Fondo de Cultura Económica.

Riestra, D. (2006), *Usos y formas de la Lengua escrita*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Saussure, F. (1961), *Curso de lingüística general,* Buenos Aires, Losada.

- **6.3.1.1.2 Lengua y Literatura y su Didáctica II**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 2er año, 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs reloj

Total de horas: 64hs reloj

Unidad curricular a cargo del: Área de Lengua y Literatura

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

A manera de continuación de la unidad curricular Lengua y Literatura I, la construcción de un conocimiento reflexivo sobre la Lengua y los textos permitirá ingresar al campo de la didáctica de la Lengua y pensar en las problemáticas que lo constituyen.

Si bien en primer año hay constantes relaciones, articulaciones con situaciones de aula, así como selecciones de textos literarios que pueden ser llevados al aula, es, a partir del segundo año, cuando los estudiantes abordan y reflexionan los problemas del campo de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela primaria. La doble articulación didáctica que hemos definido en el primer año continúa en este segundo nivel retomando conceptos trabajados para ingresar al campo de la enseñanza y problematizarlos como objetos de enseñanza escolar. Los estudiantes, como futuros enseñantes, deberían construir el saber didáctico desde una reflexión crítica de lo establecido o prescripto como contenido a enseñar.

El abordaje del campo de la didáctica, entendida como praxis de intervención (Bronckart y Schenewly, 1996) implica la puesta en juego de dos disciplinas, la lingüística y la psicología del desarrollo que parecen converger en un objetivo único, la enseñanza de capacidades. Desde la lingüística, la transformación del saber disciplinar en saber didáctico se define como el problema de la transposición didáctica que implica una serie de decisiones frente al objeto a enseñar donde se cruzan varias miradas disciplinares, en función de la coherencia de las acciones de enseñar y aprender (Riestra, 2005)

Desde las teorías del aprendizaje, el desarrollo humano está mediado por los procesos de escolarización y en el plano de la enseñanza de la Lengua y la literatura, las prácticas de lectura y escritura propician la construcción de capacidades intelectuales o las detienen. El pensamiento complejo se construye en la interacción a partir de la generalización y conceptualización de sistemas sucesivos según lo demostrado por Piaget y Vygotsky.

En este sentido, como futuros formadores, ser conscientes y críticos de las decisiones tomadas en el aula de la escuela primaria, afianzará el rol docente quien asume una postura propia en esas decisiones. La capacidad reflexiva y crítica abarca también saber observar propuestas didácticas desde distintos enfoques en la historia de la enseñanza de la Lengua y de la Literatura.

Las actividades de oralidad, lectura y escritura, como ejes de la enseñanza de la Lengua y la Literatura se desarrollan a partir de los géneros textuales, como prácticas sociales y culturales de las cuales se parte en un proceso de enseñanza y aprendizaje a las cuales llegamos con producciones escritas planificadas y enriquecidas. La propuesta de enseñanza a partir de los géneros textuales abre la posibilidad de elaborar, poner en práctica y evaluar una multiplicidad de prácticas discursivas que no deberían seguir esquemas o estructuras previas sino que se construyen de acuerdo a los contextos y las problemáticas de grupos de alumnos distintos. El género es presentado a los estudiantes como herramienta didáctica que permite el desarrollo de capacidades discursivas y textuales.

A su vez, implica poner en juego un saber hacer con la Lengua que debe complejizarse y ampliarse con un saber sobre la Lengua o saber técnico. La articulación de estas dos dimensiones fundamenta la inclusión de la gramática en la enseñanza y en las actividades de lectura y escritura. La reflexión metalingüística como capacidad de pensar la Lengua usada en situaciones comunicativas permite la autorreflexión sobre la propia escritura y la multiplicidad de interpretaciones en la lectura.

El rol de Literatura se revaloriza en la escuela primaria como objeto de conocimiento heredado, producción artística cultural que debe conocerse en la escuela para la construcción de la identidad social y latinoamericana en primer lugar. El lenguaje estético posibilita como ningún otro el ingreso a un modo de pensamiento específico y diferente al de otras ciencias y campos del conocimiento.

El trabajo con estos conceptos estará incluido en la aproximación al campo de la Literatura infantil, los trayectos, los autores, y los géneros. El concepto de Literatura infantil es polémico abordarlo, a la vez interesante y desata un debate del que los estudiantes serán partícipes. El estudio de este campo trae aparejado el problema del canon escolar frente al cual el futuro enseñante también deberá tomar decisiones. El canon ha sido estudiado en la historia de la enseñanza de la Literatura como un espacio complejo conformado por diversos factores que motivan su consolidación. No se trata de un canon único y homogéneo sino de cánones dinámicos y heterogéneos según las comunidades educativas (Piacenza, 2010).

Construir un canon implica la selección de géneros y de textos. El trabajo con los estudiantes tratará de construir criterios para una selección adecuada, dinámica y fundamentada en una concepción del objeto de enseñanza de la Literatura.

Por último el eje de articulación teórica práctica permanente nos obliga a propiciar, como profesores de la formación, el análisis y la observación de propuestas concretas de enseñanza, la puesta en práctica de breves intervenciones en las aulas, en los espacios escolares, y el diseño de guiones conjeturales, relatos de clases y de situaciones de aula.

La división por ciclos que presenta dicha propuesta en segundo y tercer año de la formación, no es una prescripción sino una orientación. Puede ser invertida u ordenada de acuerdo a los géneros que se seleccionen para el trabajo lector y de escritura.

Eje de Contenidos .Descriptores

El campo de la didáctica de la Lengua y la Literatura. La transposición didáctica. El saber disciplinar o lingüístico, el saber didáctico, el contenido a enseñar. Complejidad del objeto de enseñanza. La concepción del desarrollo del pensamiento en la teoría piagetiana y Vygostkiana.

Los enfoques en la enseñanza de la Lengua y la Literatura. La historia en la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Las teorías lingüísticas y la implicancia en la enseñanza. El estructuralismo, las tipologías textuales, el enfoque comunicativo. Los manuales escolares en la escuela primaria, las prácticas de lectura y escritura.

Las actividades de lectura y escritura a través de los géneros textuales Géneros orales y escritos. El género como herramienta didáctica, dimensiones comunicativas, temáticas y lingüísticas.

Las concepciones de la gramática descriptiva, estructural y textual. Las consignas de lectura y escritura. La reflexión metalingüística, la secuenciación de nociones gramaticales en el primer ciclo. Las convenciones ortográficas.

Los géneros no literarios en el primer ciclo de la escuela primaria: cartas, reglamentos, noticias, listados, fichas de lectura.

La Literatura en la escuela primaria. El lenguaje y el pensamiento estético Literatura infantil, constitución de un campo, alcances. El problema del canon escolar.

Los géneros literarios en el primer ciclo: el cuento, la poesía, el libro álbum.

La narración oral en la escuela, narrador y auditorio. Narrador y autor, focalización. Historia y relato. Secuencia narrativa

Las intervenciones en las prácticas. El relato de la clase de Lengua y Literatura, el guión conjetural, la observación de clases y el registro.

Bibliografía básica

Alvarado, Maite (comp.) (2004), *Problemas de la enseñanza de la Lengua y la literatura*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Bombini, Gustavo (1989), *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Bronckart , J.P. (2007), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas,* Buenos Aires, Miño & Dávila.

Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991), *La didáctica de la Lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable* en *Textos, 9*

Gaspar, M. y Otañi, L. (2006),*"Sobre la gramática" en* Alvarado, M. (coord.) (2006), Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura, Buenos Aires, Flacso-Manantial.

Cuesta, Carolina (2006), *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Díaz Rönner, María Adelia. (1989), *Cara y cruz de la Literatura infantil,* Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Díaz Súnico, M. (2005), *El concepto de placer en la lectura*. Educación, lenguaje y sociedad. Vol. III, N°3, diciembre de 2001. Disponible on line.

Montes, Graciela. (1990), *El corral de la infancia*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho

……. (2001), *La frontera indómita*, México, Fondo de Cultura Económica.

Riestra, D. (2005), *Didáctica de la lengua. Acerca de las dificultades de la práctica: la enseñanza de las nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural*, Propuestas 10, CELA.

Rébola, M.C. (2006), *Sobre la didactización de los saberes en la enseñanza de la lengua*, en Propuestas No 11, CELA, Fac. de Humanidades y Artes, UNR.

Rodari, G. (1985), *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Barcelona, Fontanella.

Sardi, Valeria (2006), *Historia de la enseñanza de la Lengua y la literatura*. *Continuidades y rupturas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Vigotsky ,L.S. (2003*), La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal.

Vigotsky, L. (1998), "El desarrollo cultural del niño". El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos. Ed. G. Blanck, Buenos Aires, Almagesto.

- **6.3.1.1.3 Lengua y Literatura y su Didáctica III**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 3er año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 3hs reloj

Total de horas: 48hs reloj

Unidad curricular a cargo del: Área de Lengua y Literatura

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

En el último espacio de la formación, se hace necesario retomar el aporte del conocimiento teórico, el saber didáctico construido a lo largo de dos años y diseñar propuestas didácticas posibles de desarrollar y evaluar.

En esta instancia del proceso de formación, es necesario abordar el campo del trabajo docente, concepto que abarca la constitución de un saber profesional y de un "actuar" en diversas situaciones de enseñanza. Entendemos que a lo largo de la carrera se ha podido construir este saber, así como el estudiante parece tener que demostrarlo, también es el momento de evaluar las prácticas de los profesores formadores.

El ingreso al campo del trabajo docente lleva la mirada hacia la tarea de enseñar fundamentalmente a partir de las acciones realizadas en un aula y las decisiones tomadas como profesional. Este campo se complejiza al entender la didáctica como acción lo cual implica atender las demandas sociales que responden a las finalidades de la educación y del sistema.

El estudio y análisis del trabajo docente, metodología implementada por Bronckart (2007) y su equipo de investigación, diferencia tres niveles prescripto, real y representado. En esta etapa, se enfocará el nivel prescripto en el trabajo docente por ser considerado en el orden de las demandas realizadas a la escuela. Se trata así de analizar y revisar diseños y documentos que transitan la escuela primaria en referencia a la Lengua y la Literatura.

También en esta etapa se retoman los problemas en la enseñanza delineados en la didáctica de segundo año. En referencia a los géneros orales y escritos, se amplía la diversidad y complejidad vinculada a los otros ciclos de la escuela primaria.

La enseñanza de la gramática como un proceso de apropiación y conceptualización creciente buscará profundizarse en el análisis de observaciones de clases, en la elaboración de consignas y en la propuesta didáctica que los estudiantes realizan.

Desde el marco del interaccionismo sociodiscursivo, el objetivo de la enseñanza de la Lengua no es el estudio del sistema o de la gramática. El punto de partida son los textos de circulación social y sus niveles de producción donde se marcan las cuestiones gramaticales que construyen sus sentidos. La reflexión sobre estas cuestiones abre la posibilidad de sentidos y de salir del texto para volver a él con reformulaciones. El proceso de apropiación de este saber didáctico sobre la gramática no es lineal sino dialéctico.

Si sólo nos detenemos en la lógica de la disciplina gramatical se pierde "el hacer", la didáctica necesita articular estas dimensiones la lógica disciplinar y el hacer discursivo a partir de indagar sobre el sentido.

"Desde la práctica se trata de razonar para percibir y comprender con mayor profundidad. Razonar con aportes teóricos de la gramática tendrá un efecto retroactivo en la elaboración de los textos a partir del conocimiento discursivo. Se trata de didactizar la unidad dialéctica entre el saber y el hacer: practicar, conocer, practicar otra vez y conocer de nuevo" (Riestra, 2010)

La diversidad de géneros literarios y no literarios trae aparejada la complejidad de la lectura y la escritura. En el ámbito de la literatura, ampliar los contextos y estéticas lleva a recuperar el valor de los textos contemporáneos, clásicos, nacionales o europeos.

Sin olvidar el eje de articulación teórico- práctica, en este espacio se enfoca la necesidad de realizar acciones conjuntas y coherentes con los espacios del campo de la práctica. Se ha mencionado en la propuesta de descriptores del espacio de segundo año, la escritura géneros de la práctica: registros, relatos, guiones, intervenciones en el aula. Estos géneros deberían trabajarse en espacios conjuntos para enriquecerse con miradas interdisciplinarias.

Eje de Contenidos. Descriptores

Los textos prescriptivos del trabajo docente. El diseño curricular de nivel primario. La didactización de los contenidos curriculares. Problemas de transposición didáctica.

Las actividades de oralidad, lectura y escritura. La consigna como tarea y planificación de acciones mentales. La enseñanza de la oralidad en la escuela.

Los géneros no literarios en el segundo y tercer ciclo de la escuela. La crónica, la entrevista, la publicidad, el debate.

La enseñanza de la gramática. Los niveles de producción textual, la enunciación, la desinencia verbal, las voces. La progresión temática en los textos, los pronombres, la cohesión. Grupos sintácticos verbales y nominales. Clases de palabras.

La propuesta didáctica en el trabajo docente. La planificación, la secuencia didáctica. La evaluación de la lectura y la escritura. La corrección y la intervención docente.

La enseñanza de la literatura. Perspectiva sociocultural de la obra. La obra, el contexto y la estética. La semiótica y el discurso.

Géneros literarios en el segundo y tercer ciclo de la escuela. Cuento, novela, teatro. El canon escolar.

Bibliografía básica

Bombini, G. (2006), *Reinventar la enseñanza de la Lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal

Di Tullio, A.(2009), *Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria*, en La Formación Docente en Alfabetización Inicial, Buenos Aires, INFD.

Finocchio, A. (2009), *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares,* Buenos Aires, Paidós.

Navarro, P. (2010), *La enseñanza de los géneros de texto: problemática y posibilidades*, en Propuestas. CELA. Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

Petit, M. (2001), Lecturas: del espacio íntimo al espacio público, México, Fondo de Cultura Económica.

Riestra, D (2010), *Enseñar a razonar en Lengua materna, las implicancias discursivas y textuales de la acción de lenguaje*, en II Encontro Internacional do Interaccionismo Socio Discursivo in Lingistics studies, UNL, Lisboa, Portugal.

Riestra, D. (2008), *Las consignas en la enseñanza de la lengua, un instrumento didáctico*, en Novedades educativas. No 211.

Real Academia Española. (1999), *Ortografía de la Lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

Rodríguez, Gonzalo C. (2011), *La reflexión sobre la Lengua y la enseñanza de la gramática en Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* | núm. 58 | pp. 60-73, Valencia, España

Schneuwly, B. y Dolz, J. (1997), *Géneros y progresión en expresión oral y escrita* en Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, N° 11, enero de 1997.

Schneuwly, B. (1997), *La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva socio-cultural en Hacia un currículo cultural: la vigencia de Vygotski* en la educación, Madrid, Infancia & Aprendizaje.

Zayas, F. (1993*), Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual,* en Lomas, C. y Osoro.

- **6.3.1.1.4 Alfabetización Inicial**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 3er año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 3hs reloj

Total de horas: 48hs reloj

Unidad curricular a cargo del: Área de Lengua y Literatura

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Hace unos años, la alfabetización inicial comenzó a ocupar un lugar central en la didáctica de la lengua, se manifestó como un problema urgente que necesariamente había que estudiar, investigar y abordar, No significa esto que no haya sido investigado desde hace muchos años atrás en la Argentina pero en este contexto actual particular se transformó en un problema ya que la mayoría de los niños/as no aprendían a leer y escribir en el transcurso de la escuela primaria. La observación de esta realidad y las consecuencias que ocasionaron en el desarrollo intelectual, motivaron que este campo fuera abordado con nivel de especificidad mayor y se le dedicaran más horas de estudio y de reflexión sistemática en el proceso de la formación de maestros.

Hoy el campo de la alfabetización es complejo, no sólo por la extensión de este término hacia otras etapas o áreas del conocimiento sino por la diversidad de disciplinas que investigan los procesos de alfabetización: la lingüística, la psicología cognitiva, la psicología del desarrollo, la sociolingüística, la literatura.

Los estudiantes en formación deberán apropiarse de este problema, abordar este campo con el nivel de complejidad pertinente y sobre todo conocer la historia de los procesos alfabetizadores en nuestro país. Las investigaciones realizadas a partir de la década del 70 hasta la actualidad han avanzado en la conformación de determinados conceptos que

establecieron metodologías superadoras basadas en enfoques socioculturales con bases epistemológicas en la psicología piagetiana y en el desarrollo cultural Vygostkiano.

El encuentro con la Lengua escrita se inicia desde temprana edad, y el sistema educativo formal no debe desatender este aspecto. Es necesario poner el acento en el valor de la mediación personal y simbólica para que el niño construya su pensamiento. Los apoyos instrumentales y sociales son los que, al ser apropiados por el sujeto, le permitirán desarrollarse. Para Vygotsky, el aprendizaje es un proceso que siempre incluye relaciones entre individuos.

La relación entre lenguaje y pensamiento estudiada por Vygotsky (1934) constituye una base epistemológica fundamental con claras implicancias en la didáctica de adquisición de la Lengua escrita. La interacción humana esta mediada por la lengua, ésta como signo otorga significado al mundo y estructura el pensamiento individual permitiendo la construcción de la identidad social.

Es propiedad del lenguaje humano ser la causa del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. La comprensión de este modelo sustenta prácticas y metodologías que propicien intervenciones docentes sistemáticas en los procesos de alfabetización inicial para lograr la apropiación completa de la Lengua como instrumento sociocultural.

La alfabetización no es una adquisición natural, sino que es el aprendizaje del sistema y las estrategias de uso de la Lengua escrita, por lo que el modo de desarrollar la alfabetización y la forma de emplear las habilidades que implica dependen de circunstancias sociales y culturales concretas.

Si bien se adquiere en interacción con contextos sociales diversos (familia, grupo de pertenencia, instituciones formales y no formales), a la escuela le compete la tarea de formalizar y sistematizar el proceso de alfabetización.

Es fundamental lograr transmitir a los estudiantes la importancia de incorporar este espacio como campo específico en la formación y la responsabilidad de la escuela primaria en garantizar que el proceso alfabetizador se lleve a cabo ya que las investigaciones en torno al desarrollo del pensamiento humano prueban que cualquier niño/a en interacción con un medio sociocultural adecuado, aprende a leer y escribir sin dificultades.

La concepción de alfabetización temprana implica pensar en un proceso que se inicia desde los primeros vínculos que establece el niño con su entorno materno. El nivel Inicial recibe un niño o niña con aprendizajes logrados en referencia al lenguaje oral y al uso de las palabras. Por lo tanto propiciar la articulación entre niveles educativos es parte de propuestas didácticas más coherentes y sistemáticas, así como reconocer en el inicio de la escolaridad primaria los aprendizajes ya adquiridos para que la continuidad de este proceso sea eficiente y propicie el desarrollo de las capacidades lingüísticas y no las estabilice o produzca involuciones.

Es esencial conocer y reconocer en experiencias con niños y niñas y observaciones de clases como se construye el proceso de adquisición de la Lengua escrita desde la estimulación oral, la lectura, la narración, la amplitud e incorporación de palabras distintas, semejantes, con rima, sin rima. En el juego de la oralidad se construyen las generalizaciones y ello abre el proceso hacia las cadenas de sonidos y luego las marcas gráficas que son las palabras escritas.

La Literatura, en este sentido, se convierte en el campo propicio para el inicio del proceso alfabetizador, ya que aporta la apertura de mundos ficcionales y el enriquecimiento del

lenguaje estético en las palabras nuevas, desconocidas, inventadas, y sobre todo en las palabras figurativas cuya forma se parece al referente.

Por otro lado, en la constitución del espacio se mantiene el eje de articulación teórica práctica como permanente ya que los cruces entre las prácticas y la formación son parte de la metodología de taller que se propone en las clases para la comprensión de conceptos teóricos, para el análisis del trabajo real y la distancia que media entre lo planificado por el docente, y la práctica concreta que a su vez es nutriente para la formación.

En síntesis, la alfabetización inicial sienta las bases para la apropiación del sistema de la Lengua escrita y para las habilidades de lectura y escritura en los primeros años de la escolaridad obligatoria.

Desde el marco teórico propuesto enfocamos entonces la alfabetización como el proceso prioritario y básico que posibilita el desarrollo del pensamiento y el acceso a la vida sociocultural, es decir la construcción de la identidad y la conciencia social.

Eje de Contenidos. Descriptores

La alfabetización inicial. Conceptos y alcances. El problema de la alfabetización en la escuela. Conocimientos en torno a la alfabetización.

Perspectivas de la alfabetización inicial en la Argentina. Enfoques y métodos. Historia de los métodos.

Lenguaje y pensamiento. Teorías de adquisición de la Lengua escrita. Innatismo o aprendizaje adquirido. Entornos sociales y culturales condicionantes. Alfabetización temprana y emergente. Lengua oral, la palabra, unidad de pensamiento verbal. La Lengua escrita y la apropiación del sistema.

La oralidad, la lectura y la escritura. Conciencia lingüística: léxica, fonológica y ortográfica. Palabra, fonema y grafía. Correspondencia biunívoca, ortografía. Información ortográfica.

Los géneros alfabetizadores. Libro álbum. Poesía, cuento. La secuencia didáctica de alfabetización.

Bibliografía básica

Baquero, Ricardo (2009), *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique.

Bornemann, Elsa (1977*), Antología del cuento infantil* y *Poesía Infantil. Estudio y antología*, Buenos Aires, Editorial Latina.

Borzone, Ana María y Rosemberg, C. (2000), *Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar,* Buenos Aires, Aique.

Braslavsky, B.(2004), *Primeras letras o primeras lecturas,* Buenos Aires, F.C.E.

---------- (2005), *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Colomer, Teresa (2010), "La Literatura infantil en la escuela" en *La Formación Docente en Alfabetización Inicial*. INFD, Ipesa.

Daviña, Lila R. (1999), *Adquisición de la Lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*, Buenos Aires, Homo Sapiens.

Documentos del Ciclo de Alfabetización Inicial 2009-2010, INFD, Ministerio de Educación de la Nación: "*La Formación Docente en Alfabetización Inicial".*

Ferreiro, Emilia (2003), *Alfabetización. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Documentos de Formación Docente, 2007, INFD.

Salgado, H. (2000), *De la oralidad a la escritura.* Buenos Aires, Ediciones Magisterio del Río de la Plata.

Vigotsky, L. (1964), *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires, Lautaro.

Vigotsky, L (1996*), El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica

6.3.1.2 Marco Orientador del Área Matemática

La Matemática en la formación docente inicial en el profesorado, aborda su campo de conocimiento enlazado con su enseñanza en el contexto de la escuela primaria. Conceptos matemáticos, procedimientos propios de la producción en matemática y conceptos didácticos estarán en permanente inter-relación.

La Matemática constituye un *bien cultural* de la humanidad que se construye en un contexto socio-histórico y merece ser transmitido y compartido; un *bien instrumental* que posibilita resolver problemas, tanto matemáticos como de otras áreas de conocimiento y un *bien social* que permite al sujeto desempeñarse mejor en su entorno y comprender e interpretar situaciones de la realidad cotidiana.

Estos aspectos centrales dan cuenta de un saber considerado valioso para la sociedad, sin embargo, no podemos dejar de mencionar un eventual riesgo en los modos de transmisión de la Matemática en la escuela. Referimos a la posible cuestión de circunscribir sus sentidos a aspectos meramente aplicacionistas o reproduccionistas. Es entonces que surge la necesidad de incorporar una dimensión *formativa*, tal vez ligada a la tan frecuente expresión "la Matemática enseña a pensar". Esta frase podrá tener sentido si se considera una posición epistemológica centrada en la concepción relacional de apropiación del saber, si se centra la mirada en la relación entre los sujetos y el saber del que intentan apropiarse. En esta relación, el trabajo con el saber matemático moviliza construcciones inherentes a lo humano y a la ética: contribuye a la formación y percepción interior de cada persona, potencia la comunicación interpersonal con otros, operando en la propia concepción del mundo y en una especial vinculación con el lenguaje y con el tiempo (Charlot, 1997, 89-107)[16]; lo que posibilita, además, operar en la transformación de la realidad.

A lo largo de la formación inicial están presentes el saber disciplinar, el saber didáctico y el saber para la práctica. Se buscará que los estudiantes puedan instalar un diálogo entre la teoría y sus propias ideas, más o menos explícitas, acerca de la Matemática, de su enseñanza y de su proyecto personal como maestros.

[16] Charlot, Bernard (1997) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal. Buenos Aires. Argentina. Ed 2007.

La vinculación entre el saber matemático y los modos en que se decide transmitirlo conduce a la necesidad de fundamentar epistemológicamente la didáctica de la Matemática, entendiéndola como una disciplina científica autónoma. Su objetivo es "desarrollar recursos de análisis que permitan comprender los fenómenos de enseñanza y aprendizaje de la Matemática" (Saiz, 2011). La investigación didáctica, en tanto corpus de conocimiento, ha realizado relevantes aportes teóricos y prácticos para la enseñanza de la Matemática en la escuela actual, permitiendo analizar las responsabilidades respectivas del maestro y del alumno en cada momento; además ha enriquecido la formación docente, la elaboración de diseños curriculares y de secuencias de enseñanza, la producción de libros de texto y de material bibliográfico para los docentes (Parra, 2006)[17]. Una última idea para consolidar el futuro rol profesional, es la de poder formar docentes reflexivos con capacidad de desarrollar investigaciones didácticas ligadas a sus propias prácticas, lo que nos posiciona en una didáctica "no acabada", sino en permanente desarrollo y producción.

La propuesta del área Matemática se posiciona en la construcción de conocimiento a partir de un modo de aprender centrado en la producción, en un "hacer" específico: el tratar con problemas (Novembre, 2015)[18]. Tratar con problemas no sólo refiere a resolverlos, sino también a la necesidad de hacerse preguntas, interpretar información, explicitar los conocimientos puestos en juego para resolverlos, elaborar conjeturas y argumentar sobre su validez, recurrir a modelizaciones de contextos particulares, llevar a análisis las estrategias propias y las de los pares, comunicar los procedimientos y conclusiones. Esta mirada sobre cómo se aprende la matemática está ligada a un replanteo sobre la forma de enseñarla, de modo que la construcción del rol profesional como futuros docentes debe ser el hilo conductor de la propuesta de trabajo en la trayectoria de formación.

Los ejes de contenidos matemáticos que se proponen son los mismos que los de la escolaridad primaria. La intención es que sean abordados en las tres unidades curriculares de un modo espiralado, de complejidad creciente. Por ello es que, en principio, se busca una re-significación de los saberes adquiridos en la escolaridad previa y, en paralelo, una primera aproximación a saberes didácticos que surgen del análisis de las propuestas metodológicas de las mismas clases. En las unidades curriculares de segundo y tercer año se profundizan conceptos específicos de la didáctica la matemática y se presentan distintos enfoques teóricos sobre su enseñanza, de modo que su conocimiento permita tomar elementos de cada uno para resignificarlos en la acción pedagógica. Es fundamental generar una comprensión de la Didáctica de la Matemática como marco teórico que se consolida en absoluta vinculación con la práctica docente, entendiendo además, que sus aportes no constituyen un recetario de aplicación automática.

Toda acción pedagógica está atravesada por posicionamientos ético-políticos. En este sentido se promueve una perspectiva de democratización del saber matemático, entendiendo que es un saber al alcance de todas las personas y que su comprensión puede funcionar como condicionante de múltiples realidades sociales. En el marco de una escuela inclusiva las decisiones pedagógicas en cuanto al *qué* y al *cómo* enseñar deben ser re-pensadas y actualizadas de forma continua al interior de las instituciones educativas. Estas definiciones son inseparables una de otra, y tomamos esta idea de Sadovsky que sostiene que no hay una "mejor manera de enseñar" y que el aporte de la formación docente será la posibilidad de

[17] Parra, Cecilia (2006) "La escuela primaria nos concierne" en Terigi, F. comp "Diez miradas sobre la escuela primaria". Siglo XXI editores. Argentina.

[18] Novembre, Andrea; Nicodemo, Mauro; Coll, Pablo (2015) *Matemática y TIC: orientaciones para la enseñanza.* Equipo de Matemática del Plan de Escuelas de Innovación. Programa Conectar Igualdad. ANSES. Disponible en: http://escuelasdeinnovacion.conectarigualdad.gob.ar/mod/page/view.php?id=875

establecer relaciones entre proyectos de enseñanza y sentidos construidos por los alumnos[19]. De modo que este debate deberá estar presente en la formación de educadores en las unidades curriculares del área de matemática.

Finalmente, en la situación de contexto actual se impone como desafío la incorporación de las TIC en la enseñanza de la matemática. Estas herramientas constituyen un privilegiado potencial pedagógico, no sólo como estrategia metodológica sino también como medio de intercambio y socialización de recursos y experiencias docentes.

- **6.3.1.2.1 Matemática y su Didáctica I**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 1er año

Cantidad de horas semanales: 3hs reloj

Total de horas: 96hs reloj

Unidad curricular a cargo del: Área de Matemática

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Favorecer una nueva aproximación a los objetos matemáticos de enseñanza en la escuela primaria a través de la propia vivencia de una propuesta didáctica basada en la resolución de problemas.

Generar la reconstrucción de la relación entre el estudiante y la matemática para concebirla como posible de ser construida/producida (en oposición a una perspectiva monumentalista) con el doble propósito de: revisar los modos de relación de los estudiantes de la formación docente con la matemática en su escolaridad previa y de iniciar la construcción de su identidad como futuro docente de matemática.

Propiciar, de forma inter-relacionada y enlazada mediante reflexiones de índole meta-cognitiva, la apropiación de: los objetos matemáticos, los elementos procedimentales y heurísticos propios del "hacer matemática". Los aportes de la Didáctica de la Matemática y los elementos vinculados a la práctica docente en lo referente a gestión de la clase.

Estimular vínculos positivos con la matemática para que los estudiantes de la formación docente comprendan que aprender Matemática puede ser una experiencia personal muy gratificante y accesible a todos/as, de modo tal que esta vivencia pueda transferirse en la futura práctica.

Eje de Contenidos. Descriptores

Los dos primeros ejes se conciben como transversales, es decir se desarrollan en relación con los problemas propuestos para los contenidos específicos descriptos en los demás ejes.

Procedimientos, modos de razonamiento y comunicación del "hacer" en matemática:

[19] Sadovsky, Patricia; Sessa, Carmen (s/d) Reflexiones en torno a la formación de profesores. Mimeo de la presentación de un congreso de Didáctica de Matemática. Universidad Nacional de Buenos Aires.

La modelización matemática en el aula: recorte de una problemática, identificación de variables, establecimiento de relaciones según sistema teórico-matemático, producción de conocimientos nuevos sobre la realidad. Registros y representaciones en matemática. Diferencia entre procedimientos de tipo empírico y de tipo anticipatorio. Conjetura. Justificación, validación y demostración. Caso particular, contraejemplo, generalización.

Didáctica de la Matemática:
Finalidades y objetivos de la enseñanza de la matemática en la escuela primaria. Modelos de enseñanza aprendizaje en relación al sistema didáctico: Docente - Alumno – Saber. Contrato didáctico. La construcción de conceptos a través de la resolución de problemas. Condiciones didácticas de los problemas como recurso de aprendizaje en el modelo apropiativo.

Análisis didáctico de problemas y su funcionamiento en la clase (en el aula de formación): tipos de problemas, (estructurados, abiertos, no rutinarios, etc.); los juegos como fuente de problemas; el estudio de los contextos que intervienen en los problemas y cómo operan en la comprensión de los mismos; los conocimientos informales en que se apoya su solución; los recursos, representaciones y modelos utilizados; la diversidad de procedimientos y estrategias que admiten;- las variables didácticas posibles de manejar;- los errores (anticipables o cometidos);- los tipos de obstáculos que influyen en su resolución (encontrados o anticipados),- los modelos y niveles de generalidad y formalización que admiten; - las formas de validación utilizadas (mediante prueba o refutación);- la conexión con otros contenidos curriculares; - la organización de la clase (vivida u observada) para llevar a cabo la actividad; - las reglas sociales y matemáticas que funcionaron en ella,- las habilidades o capacidades puestas en juego en la resolución;- las posibilidades de atención a la diversidad que se brindaron;- el grado de participación de los estudiantes;- las intervenciones docentes (propias y de otros) en función de las respuestas de los estudiantes; - la forma de institucionalización adoptada; - la evaluación de la adecuación de la actividad propuesta al objetivo de la clase; - qué y cómo evaluar a través de los problemas seleccionados; etc.

Números naturales y operaciones:
Características del sistema de numeración decimal. Comparación con otros sistemas. Evolución de los sistemas de numeración en la historia. Conjunto de los números naturales. Conjunto discreto. Propiedades de las operaciones en N y su utilización en cálculo reflexionado y algorítmico, exacto y aproximado. Diversidad de estrategias de cálculo. Uso de la calculadora. Estimación en el cálculo.

Divisibilidad: múltiplos y divisores. Números pares e impares. Criterios de divisibilidad y fundamentación. Números primos y compuestos. Expresión de números naturales como producto de números primos. Múltiplo común menor. Divisor común mayor. División entera.

Números Racionales y operaciones:
Distintas representaciones numéricas: fracción, decimal, porcentaje. Representación de expresiones decimales y fracciones en la recta numérica. Orden en Q: Densidad, aproximación decimal de un número racional y de un número real. Operaciones en Q. Propiedades. Resolución a través de distintas representaciones: gráficas, concretas, de cálculo reflexionado y con calculadora. Estrategias de aproximación (redondeo, truncamiento)

Álgebra:
Relación entre aritmética y álgebra. Modelización: Regularidades; patrones numéricos y no numéricos; de recursión y repetición, generalización. Expresiones algebraicas: identidades, variables. Igualdades y desigualdades. Ecuaciones e inecuaciones. Conjunto solución,

ecuaciones equivalentes. Concepto de función. Distintas representaciones: algebraica, tabular, gráfica cartesiana.

Funciones de proporcionalidad directa e inversa. Propiedades y su uso en la resolución de problemas. Diferentes aplicaciones de la proporcionalidad: escalas, porcentajes, razones entre medidas, gráficos estadísticos.

Geometría:
Formas geométricas: líneas, figuras y cuerpos. Construcción. Clasificación. Designaciones. Definiciones atendiendo a condiciones necesarias y suficientes. Elementos. Propiedades. Círculo, circunferencia. Noción de distancia. Lugar geométrico. Utilización de instrumentos geométricos. Relaciones entre los ejes de Geometría y Medida.

Ubicación espacial. Relaciones espaciales de posición, orientación, dirección y distancia. Posiciones de dos rectas en un plano. Paralelismo y perpendicularidad. Ubicación de un punto en el plano y en el espacio

Medida:
Magnitudes. Longitud, capacidad, masa, peso, tiempo, amplitud de ángulos, superficie, volumen. Unidades convencionales y no convencionales. Aspectos históricos y culturales inherentes a los procesos de medición. Sistema Métrico Legal Argentino. Medición. Instrumentos de medición. Estimación. Error de medición. Relación entre la unidad elegida y la medida. Deducción de fórmulas de perímetro, superficie y volumen de objetos geométricos. Discriminación entre perímetro, superficie y volumen.

Bibliografía básica

Barrio, E; Lalanne, L; Petich, A. (2010), *Entre aritmética y álgebra: un camino que atraviesa los niveles primario y secundario,* Buenos Aires, Argentina, Ed. Novedades Educativas.

Bressan,A. Zolkower B, y Pérez S. (2014*), Cadenas de cálculo: Un recurso para desarrollar el sentido del número y de las operaciones con el cálculo mental*, Buenos Aires, Argentina, Ed. Novedades Educativas.

Bressan A, y Bogisic. (1996*). Desarrollo Curricular Nº 2: Una forma de uso de la proporcionalidad: Las escalas.* Río Negro. C.P.E.

Castro A. y otros. (2006), *Enseñar matemática en la escuela primaria,* Serie respuesta, Tinta Fresca.

Charnay, R. (1997), *Aprender (por medio de) la resolución de problemas* (Santiago Ruiz, trad.). En Parra, C. & Saiz, I. (comps.) Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones, Buenos Aires, Paidós Educador.

Chemello G, y Díaz, A. (1997), *Matemática. Modelos Didácticos*, Buenos Aires, Prociencia, CONICET.

Dickson, L y otros (1984), *El aprendizaje de las matemáticas*, Barcelona, Editorial Labor.

Itzcovich H. (coord.) (2008), *La matemática escolar. Las prácticas de enseñanza en el aula.* Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Lerner, D. (1992),*La Matemática en la escuela: Aquí y ahora.* Buenos Aires, Argentina. Editorial Aique.

Lerner, D y otros (2011), *El lugar de los problemas en la clase de matemática*. Buenos Aires. Argentina, Ed. Novedades Educativas.

Novembre A. (2001), *Mejorar los aprendizajes*. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Bs.As. Tinta Fresca.

Panizza, M. (comp.) (2004), *Enseñar matemática en el Nivel inicial y el primer Ciclo de la EGB*. Ed. Paidós.

Rabino A., Bressan A, Gallego F. (2004), *Recopilación de problemas. Juego calculando…calculo jugando. Patrones numéricos*. GPDM.

Schliemann, A.; Carraher, D.; Brizuela, B. (2011), *El carácter algebraico de la aritmética. De las ideas de los niños a las actividades en el aul*a, Buenos Aires, Argentina, Ed Paidós.

- **6.3.1.2.2 Matemática y su Didáctica II**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 2do año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs reloj

Total de horas: 64hs reloj

Unidad curricular a cargo del: Área de Matemática

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Promover la formación de criterios para construir estrategias de enseñanza, atendiendo a las condiciones de apropiación de la matemática en el primer ciclo del nivel primario en función del desarrollo de una alfabetización inicial en Matemática.

Poner en juego tareas de anticipación de los componentes del análisis didáctico: el campo de problemas que da sentido a los conceptos involucrados, selección de las variables didácticas de la situación, anticipación de los posibles procedimientos de resolución de los alumnos en función de las situaciones que están resolviendo, discusión de las posibilidades que ofrece un problema de ser validado por quien lo está tratando, determinación de los contextos de utilización del concepto y análisis de sus formas de representación.

Favorecer la adquisición del dominio y, en consecuencia, la utilización de las nociones producidas desde distintas líneas de investigación en Didáctica de la Matemática para analizar propuestas de enseñanza, producciones de los niños/as, registros de observación de clases, planificaciones docentes, recursos didácticos y modalidades e instrumentos de evaluación.

Promover la elaboración de criterios de análisis y selección de recursos, documentos de desarrollo curricular y libros para construir la propia “caja de herramientas didácticas”.

Propiciar la revisión de las propias concepciones acerca del aprendizaje de la Matemática desarrollando la convicción de incluir a todos los estudiantes, cualesquiera sean sus condiciones de partida.

Eje de Contenidos. Descriptores

Didáctica de la Matemática: Estos contenidos pueden desarrollarse de modo transversal.

Gestión de la clase. Elementos de análisis didáctico en relación al diseño de situaciones didácticas, la puesta en aula, las intervenciones pedagógicas y la evaluación de la propuesta de

enseñanza. Noción de variable didáctica: concepto, selección e identificación en secuencias didácticas. Estudio y análisis didáctico del error. Dificultad y error. Obstáculos epistemológicos, ontogenéticos y didácticos. El error como fuente de aprendizaje. El juego como recurso y estrategia de enseñanza y aprendizaje. Otros recursos didácticos. La transposición didáctica: su necesidad y sus riesgos. La evaluación en el área de Matemática: concepción, instrumentos. Relación entre evaluación y acreditación.

La enseñanza del número natural y del sistema de numeración en la escuela primaria:
Diferentes posturas con respecto a la construcción y enseñanza del número. Primeras herramientas numéricas: recitado de la serie y conteo. Necesidad de diagnosticar los conocimientos iniciales de los niños/as. Problemas significativos de utilización de los números: como memoria de la cantidad y de la posición, para anticipar resultados. Formas y funciones numéricas (Saxe). Ambiente alfabetizador a partir del uso social. Hipótesis al comparar números y al producir e interpretar escrituras numéricas. Diferenciación entre la numeración escrita y la hablada. Sucesivas aproximaciones a la comprensión del sistema de numeración. Dificultades de los niños/as en la apropiación del sistema. La enseñanza de la operatoria con números naturales en la escuela primaria. El campo conceptual de los problemas aditivos y multiplicativos. Cálculo reflexionado y su vinculación con el cálculo algorítmico. Cálculo exacto y aproximado.

La enseñanza de la Geometría
Marcos teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la geometría en la escuela primaria. Distintos modelos didácticos (Didáctica Francesa, Educación Matemática Realista). Ideas acerca del desarrollo del pensamiento geométrico (Piaget, Van Hiele). Tipos de problemas geométricos: comparar, describir, reconocer, reproducir, construir, representar, analizar afirmaciones y clasificar. Variables didácticas en las construcciones geométricas: tipo de instrumentos, de papel, de datos dados. El dibujo en geometría. Figura de análisis. Habilidades vinculadas a la Geometría: visuales, de dibujo y construcción, de comunicación, lógicas o de pensamiento, de aplicación o transferencia. La enseñanza de la ubicación espacial en la escuela primaria. Problemas vinculados al espacio sensible: orientación, ubicación de un objeto en el espacio, representaciones en el plano y en el espacio, necesidad de establecer puntos de referencia, comunicación de las posiciones y los desplazamientos. Proceso de pensamiento geométrico: del espacio percibido al espacio pensado. El tamaño del espacio como variable didáctica: micro, meso, macro y cosmo espacio.

La enseñanza de las fracciones y los números decimales
Distintos significados de las fracciones y decimales en problemas en contextos extramatemáticos e intramatemáticos. Vinculaciones con contenidos de otros ejes: sistema de numeración, medida, proporcionalidad. Secuencias didácticas que apelan a diferentes representaciones de los números racionales: coloquiales, concretas, numéricas, gráficas, recta numérica.

Progresión en la enseñanza de las operaciones con números racionales a partir de modelizaciones concretas y sucesivos niveles de abstracción y simbolización. Cálculo mental reflexionado. Estimación. Uso de la calculadora.

La enseñanza de la Medida
Propuestas didácticas que involucren medición concreta y experimentación en todas las magnitudes. Enseñar a estimar.

Problemas métricos que apuntan a profundizar conceptos del sistema de numeración decimal y la multiplicación y la división por la unidad seguida de ceros. Problemas métricos que apuntan a profundizar conceptos de los números reales a partir de la necesidad de las

expresiones fraccionarias y decimales. Las relaciones de proporcionalidad involucradas en la medida. El tratamiento escolar. Riesgos de la aritmetización de la medida. Obstáculos en su aprendizaje. Tratamiento didáctico de los conceptos de precisión y errores en la medición. Progresión en la enseñanza de cada magnitud.

Bibliografía básica

Baroody, A. (1994), *El pensamiento aritmético de los niños. Un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial,* Madrid, Aprendizaje Visor.

Bogisic y Bressan,A. (1996), *La estimación, una forma importante de pensar en Matemática*. Desarrollo curricular Nº 1 EGB 1 y 2. CPE Río Negro.

Bressan, A., Reyna I., Zorzoli G. (2003), *Enseñar geometría. Redescubrir una tarea posible.* Styrka.

Bressan, A., Yaksich A. (Coord.). (2001), *La Enseñanza de las Fracciones en el Segundo Ciclo de la Educación General Básica.* Módulo 2. Área Matemática. Serie Aportes al Proyecto Curricular Institucional. Obra Colectiva de los Docentes. Red de Escuelas de Campana. IIPE. OIE/UNESCO. www.gpdMatematica.org.ar

Broitman C., Escobar M., Grimaldi V., Itzcovich H., Sancha I. (2007), *Orientaciones didácticas sobre la enseñanza de la medida en 2° ciclo*. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Broitman, C e Itzcovich, H.(2002), *El estudio de las figuras y de los cuerpos geométricos*. Actividades para los primeros años de la escolaridad, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Brousseau Guy. (1981), *Problemas de la enseñanza de los decimales.* Recherche en Didáctique des Mathematiques. Vol 2 (1) y Vol 2 (3), La Pensée Sauvage, Grenoble.

Gálvez G.(1997), *La geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental,* en Parra, C. & Saiz, I. (comps.) Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones, Buenos Aires, Paidós Educador.

Lerner D., Sadovsky P. y Wolman S. (1994), *El sistema de numeración: un problema didáctico*. En Parra, C. y Saiz, I. (comps.). Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones, (pp. 95-184), Buenos Aires, Paidós.

Parra, C. y Saiz, I. (2007), *Enseñar aritmética a los más chicos. De la exploración al dominio,* Rosario, Santa Fe, Argentina, Homo Sapiens Ediciones.

Scheuer N., Bressan A. y Rivas S. (2001), *Los conocimientos numéricos en niños que inician su escolaridad.* En Dónde y cómo se aprende. Temas de Psicología Educacional. Elichiry (comp). Buenos Aires, Ed. Paidós.

Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2003). *El uso didáctico de modelos en la Educación Matemática Realista:* Ejemplo de una trayectoria longitudinal sobre porcentaje. Educational Studies in Mathematics 54: 9-35. Traducción Ma. Fernanda Gallego. Disponible en http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2010/2010.htm

Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2010), *Los niños aprenden matemáticas. U*na trayectoria de aprendizaje-enseñanza con objetivos intermedios para el cálculo con números naturales en la escuela primaria, Correo del Maestro, México.

- **6.3.1.2.3 Matemática y su Didáctica III**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 3er año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 5hs reloj

Total de horas: 80hs reloj

Unidad curricular a cargo del: Área de Matemática

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Favorecer el desarrollo de criterios para construir estrategias de enseñanza, atendiendo a las condiciones de apropiación de la matemática y sus modos de producción en segundo y tercer ciclo del nivel primario.

Contribuir a la apropiación, por parte de los estudiantes, de un "saber hacer" pedagógico que relacione los conocimientos matemáticos que han de enseñar con las teorías didácticas que explican y ayudan a comprender la situación educativa en el aula; "saber hacer" que permite decidir los principios de acción didáctica más apropiados y llevarlos a cabo en forma flexible.

Generar un espacio para diseñar secuencias de enseñanza fundamentando las decisiones tomadas a través de los conceptos de Didáctica de la Matemática y analizando la pertinencia, la validez, los alcances y los límites de las mismas.

Adquirir dominio en el manejo de software específicos que permiten explorar, identificar, conjeturar y validar las propiedades matemáticas (geométricas, numéricas, algebraicas) para incorporarlos pedagógicamente, posibilitando otros modos de 'hacer' en la clase de Matemática.

Propiciar el desarrollo de recursos y herramientas TIC tanto como estrategias didácticas en la construcción de un concepto, en la ejercitación y práctica de conceptos ya aprendidos, o como evaluación de la apropiación de los mismos; como también recursos para la búsqueda, obtención, acceso, organización, tratamiento, transmisión y uso de la información en la resolución de problemas matemáticos.

Eje de Contenidos. Descriptores

Didáctica de la Matemática:

Didáctica y práctica profesional. Planificación como herramienta anticipatoria con intencionalidad didáctica. Etapas de la planificación: pre-activa, activa, post-activa. Análisis de registros de observaciones de clase. Momentos de la clase: de aprendizaje, de discusión o debate, de cierre e institucionalización.

Contenidos de enseñanza: secuenciación, recorte. Diseño Curricular de Nivel Primario.
Selección de situaciones adecuadas a los propósitos pedagógicos. Anticipación de estrategias a utilizar por los alumnos, la previsión de las posibles dificultades. Evaluación de los aprendizajes.
Integración con otras áreas de conocimiento en el marco de problemas abiertos de investigación basados en la modelización matemática.

Enfoques constructivistas de la enseñanza de la matemática: Dialéctica instrumento – objeto. Juego de marcos. (Regine Douady). Teoría de Situaciones: Situación a-didáctica. Devolución. Situaciones de acción, formulación, validación e institucionalización. (Guy Brousseau). Teoría

de los Campos Conceptuales (Gerard Vergnaud). Educación Matemática Realista (Hans Freudenthal).

Geometría y Medida:
Construcciones geométricas mediante recursos dinámicos como Geogebra o CAR (regla y compás). Secuencias didácticas para enseñar propiedades de figuras (triángulos, cuadriláteros, polígonos regulares) y cuerpos geométricos.

Los problemas geométricos: proceso de resolución trascendiendo lo empírico hacia lo argumentativo. La validación en geometría. Utilización de los recursos dinámicos para reconocer variaciones, invariantes visuales, formular y validar conjeturas.

Teorema de Pitágoras. Demostraciones dinámicas. Movimientos rígidos en el plano. Representación plana de cuerpos geométricos. Desarrollos planos. Semejanza de figuras y cuerpos geométricos. Recursos en la web para ubicación espacial (Google maps; google earth, gps del teléfono, stellarium).

Tratamiento de la información, estadística y probabilidad:
Estadística descriptiva: recolección y organización de datos numéricos, elección de representaciones gráficas, elaboración de conjeturas, comunicación de la información obtenida, toma de decisiones. Población. Muestra. Procesamiento de datos bajo la forma de gráficos y parámetros estadísticos. Frecuencia. Distribución normal. Interpretación de gráficos y parámetros estadísticos para el análisis de situaciones contextuadas. Los abusos en el uso de la estadística. La probabilidad teórica y la probabilidad experimental. Sucesos asociados al espacio muestral de un experimento aleatorio. Concepto y propiedades. Combinatoria: resolución de situaciones de conteo exhaustivo. Estrategias de recuento (uso de diagramas de Venn, diagramas de árbol, tablas)

Número, operaciones y álgebra:
La calculadora como objeto de investigación y control que permite aprender más sobre los números naturales, enteros, decimales y fracciones así como ampliar el sentido y propiedades de las operaciones. Utilización de aplicaciones interactivas, Java como recurso didáctico para la enseñanza de la matemática en la escuela primaria. Planillas de cálculo como recurso para organización de datos numéricos y estadísticos y como herramienta para construir tablas, aplicar fórmulas e introducir concepto de función. Recursos gráficos para representar funciones (Geogebra, Winplot). Noción de variable y parámetro. Conjuntos numéricos: definición en relación a la resolución de ecuaciones. Propiedades de N, Z, Q y R: discretitud, continuidad, numerabilidad. Noción de infinito.

Bibliografía básica

Alsina Claudí y otros (1996), *Invitación a la Didáctica de la Geometría*, Ed. Síntesis, Madrid.

Bressan A., Bressan O. (2008), *Probabilidades y Estadística. Cómo trabajar con niños y jóvenes,* Novedades Educativas.

Brousseau, G. Trad Fregona, D. (2007), *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didáctica,* Ed Libros del Zorzal, Buenos Aires, Argentina.

Broitman, C (Comp) (2013), *Matemáticas en la escuela primaria* I. *Números naturales y decimales con niños y adultos,* Ed Paidós, Buenos Aires, Argentina.

…… (2013), *Matemáticas en la escuela primaria II. Saberes y conocimientos de niños y docentes,* Ed Paidós, Buenos Aires, Argentina

Itzcovich, Horacio (2005*), Iniciación al estudio didáctico de la Geometría,* Libros del Zorzal, Buenos Aires.

Ponce, H. (2000), *Enseñar y aprender matemática*. Propuestas para el segundo ciclo,Buenos Aires, Novedades Educativas.

Puig, A. (2013), *Curso de Geometría Métrica*, Editorial Biblioteca Matemática.

Segal, S; Giuliani, D. (2008), *Modelización matemática en el aula*. Posibilidades y necesidades. Buenos Aires, Argentina,Ed Libros del Zorzal.

6.3.1.3 Marco Orientador del Área de Ciencias Sociales

La *realidad social* de principios del siglo XXI está envuelta en un complicado proceso de transformación, en palabras de Carlos Marcelo (2002)[20] "una transformación no planificada que está afectando a la forma de cómo nos organizamos, como trabajamos, como nos relacionamos y como aprendemos. Estos cambios tienen un reflejo visible en la escuela como institución encargada de formar a los nuevos ciudadanos." El objeto central de estudio y de las Ciencias Sociales como campo de conocimiento es esa realidad social, entendida como una totalidad compleja, contradictoria, conflictiva y dinámica, que comprende el conjunto de actividades, tanto materiales como simbólicas, que los hombres y mujeres han concretado a través del tiempo en el marco de diferentes modos de relacionarse entre sí y en/con el espacio.

Los principios explicativos de las Ciencias Sociales son la *multicausalidad, multiperespectividad, interdisicplinariedad, contextualización y multidimensionalidad*, que operan como los conceptos estructurantes de estos saberes y al mismo tiempo resultan herramientas necesarias para la producción de conocimientos en este campo.

En la formación docente las *orientaciones* Geografía, Historia y Sociología, componen el área y, junto con el aporte de otras disciplinas, implican un abordaje interdisciplinario en la enseñanza a partir de núcleos problematizadores que permiten explicar los procesos y fenómenos del mundo social, desde las dimensiones económicas, sociales, políticas en contextos temporales y espaciales diversos.

Desde una *perspectiva crítica* el abordaje de lo social permite construir categorías teóricas acerca de la sociedad para producir el distanciamiento que a través de la reflexión, posibilite la desnaturalización de lo cotidiano y la construcción de sujetos políticos; entendidos éstos, como actores sociales colectivos con conciencia histórica que a través de sus luchas proyectan cambios para el futuro a corto, mediano y largo plazo, fundamentados en mecanismos de tomas de decisiones democráticas.

El área de Ciencias Sociales se propone partir de la teoría crítica de la sociedad avanzar en la construcción de categorías de análisis acerca de la estructura social para entender las formas y relaciones que impiden o facilitan la satisfacción de las necesidades humanas.

[20] Marcelo Garcia, C. (2002) Los Profesores como trabajadores del conocimiento certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. Educar 30, 27-56.

El aporte de este campo de conocimiento a la Formación Docente se materializa en dos dimensiones, por una parte en la necesidad de conocer una serie de contenidos que se tienen que enseñar, y por otra la necesidad como docente y como ciudadano/a de poder comprender el "mundo histórico", la realidad social en la cual vive, para poder situarse como miembro activo de esa sociedad, reconociéndose como sujeto histórico social.

La realidad social actual exige a la enseñanza de las Ciencias Sociales mucha información porque sin ella es imposible pensarla e interpretarla, pero esta información debe ser razonada y justificada para que pueda ser comprendida. Interesa cómo son las cosas y el por qué son de una determinada manera, y también interesa cómo podrían ser. En ese sentido, la teoría crítica permitirá construir categorías teóricas acerca de la sociedad para producir el distanciamiento que a través de la reflexión, posibilite la desnaturalización de lo cotidiano y la construcción de sujetos políticos; entendidos éstos, como actores sociales colectivos con conciencia histórica que a través de sus luchas proyectan cambios para el futuro a corto, mediano y largo plazo, fundamentados en mecanismos de tomas de decisiones democráticas.

Por otra parte, apunta a entender la realidad social presente y pasada a partir del proceso histórico, para interpretar su conformación y superar la visión atomizada de los hechos, ya que es en esta trama que se otorga sentido y significado a los acontecimientos y donde se conforman los sujetos sociales a partir de las relaciones que establecen entre ellos. Desde esta perspectiva el proceso no se concibe en forma lineal, sino como una dinámica de continuidades y cambios.

Se trata de pensar la realidad social, objeto de estudio de las Ciencias Sociales, a partir de ejes o núcleos problematizadores con la intención política, ideológica y pedagógica de formar docentes que puedan proyectar propuestas de aula sólidamente fundamentadas.

Desde el área se contribuirá a la formación de un/a docente con capacidades para comprender la complejidad del mundo actual, sus articulaciones internas, sus diferentes culturas, producciones y manifestaciones; capaz de transformar la realidad a través de acciones sustentadas en una reflexión sistemática y permanente. Contribuir a la enseñanza de prácticas ciudadanas democráticas, a partir del ejercicio crítico y reflexivo de la realidad social y entenderla con interrogantes presentes para comprender el pasado y proyectar escenarios posibles de futuro, desde esta perspectiva el proceso no se concibe en forma lineal, sino como una dinámica de rupturas y permanencias. Comprender a la sociedad apropiándose de conceptos provenientes del campo de las disciplinas que componen el área, apelando a la capacidad de explicitar y cuestionar las ideas que ya han construido y que están mediatizando su posibilidad de construir nuevos conceptos.

Se explicitan algunas recomendaciones generales:
Las *prácticas docentes* generan la necesidad de recurrir a *estrategias de enseñanza* variadas y adecuadas a los propósitos y recortes a trabajar, tales como estudios de caso, trabajo con documentos y fuentes diversas, juegos de simulación, entre otros. Es conveniente seleccionar las actividades de aprendizaje en función de su potencialidad educativa, su coherencia con los propósitos y la totalidad del proyecto planteado, su adaptabilidad al grupo de alumnos concreto, considerando también el tiempo necesario y disponible. Se sugiere desde el primer año de la formación, construir preguntas que se orienten a la didáctica del área, como una aproximación a pensar-se cómo docentes. De esta manera, se considera la formación docente no sólo ligada a lo disciplinar sino también a lo metodológico. Se plantea en simultáneo el qué enseñar y el cómo enseñar, el qué se aprende y el cómo se aprende por lo que sugiere que las reflexiones sobre *el enseñar y el aprender constituyan un contenido transversal* de la formación en Ciencias Sociales.

El contexto actual habilita y potencia el manejo de *las TIC* como herramientas que posibiliten el enseñar a enseñar sociales en el nivel primario, plantear desafíos que posicionen a los y las estudiantes frente al conocimiento académico como punto de partida para la producción de contenidos escolares, con el fin de proyectar actividades, construir recursos para el aula, y reflexionar acerca de los sentidos de enseñanza del mundo social e histórico.

La escuela pública en la sociedad actual tiene el compromiso de formar como ciudadanos de un sistema democrático; cuyo propósito principal es el desarrollo de valores democráticos como: libertad, igualdad y participación. La construcción de la *ciudadanía* implica comprometerse en la enseñanza, apropiación y debate sobre las memorias, el pasado reciente y los derechos humanos. En ese contexto, la "*cuestión Malvinas*" concebida en la larga duración –desde los primeros avistajes en el siglo XV hasta los debates actuales que ponen en jaque la cuestión de la soberanía y la colonialidad/ decolonialidad-, constituyen por ley y por compromiso cívico un imperativo educativo.

La reflexión y debate en torno a los temas relacionados con *sexualidades y géneros* se constituye en una propuesta transversal que permite revisar marcos teóricos, repensar problemáticas en torno a estos temas y resignificar en las instituciones educativas, perspectivas y modos de llevar adelante prácticas no sexistas, no heteronormativas y tendientes a lograr la equidad e igual de y entre los géneros.

- **6.3.1.3.1 Ciencias Sociales y su Didáctica I**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 1er año

Cantidad de horas semanales: 3hs reloj

Total de horas: 96hs reloj

Unidad curricular a cargo del: Área de Ciencias Sociales

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La selección de contenidos del espacio curricular Ciencias Sociales y su didáctica constituye una propuesta flexible, no prescriptiva, que permita a cada equipo docente su adecuación. La secuencia de los contenidos no implica una jerarquización de los mismos, sino que se presentan como núcleos que pueden ser abordados en diferentes itinerarios.

En el marco de un currículum entendido como proyecto formativo y de investigación para la intervención, la enseñanza de las Ciencias Sociales debe favorecer la comprensión de la realidad social como totalidad compleja, dinámica, con múltiples dimensiones, conflictos y contradicciones. El énfasis está puesto en adquirir herramientas teóricas –a partir de la construcción y apropiación de conceptos específicos- y prácticas para comprender la realidad social presente y pasada en el actual territorio argentino y, desde una variable temporal hasta 1930.

El trabajo del área para primer año se estructurará de forma tal que los contenidos abordados por las distintas orientaciones permitirá a los/as estudiantes conocer las transformaciones ocurridas en nuestro país, entendiendo a las mismas como transformaciones estructurales

respecto de procesos anteriores y comprenderlas como parte de un proceso de reestructuración económica mundial del cual somos contemporáneos.

En este sentido, las Ciencias Sociales permiten comprender los problemas de la sociedad, "volver al problema" es tan sólo remitirnos al origen y justificación de las disciplinas. Los problemas son aquellas situaciones que se manifiestan como contradicciones, sea en la realidad, sea entre nuestro conocimiento y lo real. Trabajar a partir de problemas habilita la construcción de conocimientos.

En consecuencia, las prácticas docentes generan la necesidad de recurrir a estrategias de enseñanza variadas y adecuadas a los propósitos y recortes a trabajar, tales como estudios de caso, trabajo con documentos y fuentes diversas, juegos de simulación, entre otros. Es conveniente seleccionar las actividades de aprendizaje en función de su potencialidad educativa, su coherencia con los propósitos y la totalidad del proyecto planteado, su adaptabilidad al grupo de alumnos concreto, considerando también el tiempo necesario y disponible. De esta manera, se considera la formación docente no sólo ligada a lo disciplinar sino también a lo metodológico. Se plantea en paralelo el qué enseñar y el cómo enseñar, el qué se aprende y el cómo se aprende.

La tarea áulica apunta a generar situaciones que en forma recurrente lleven a contextualizar las situaciones o problemas. Entendiendo por contextualizar, el análisis de procesos o situaciones específicas en el marco de un proceso histórico que le da origen, así como sus múltiples dimensiones y las relaciones que entre ellas se establecen.

Se prepone promover espacios en los que se genere el intercambio y la discusión que permitan poner de manifiesto las pre-concepciones de los alumnos y las alumnas para ser complejizadas a partir de los aportes teóricos a fin de posibilitar aprendizajes significativos. Desde esta concepción, el aula-taller habilita a los/as estudiantes como sujetos protagónicos y no meros receptores de un cúmulo de información. Así, la apropiación del conocimiento se logra conjugando la teoría y la práctica y no sólo se logran aprendizajes significativos sino que se adquiere conciencia acerca de cómo se aprende.

En concordancia con el marco teórico del área, el aprendizaje a través de la investigación, es uno de los ejes de la propuesta metodológica, ya que en ella es donde se confrontan los esquemas previos, aparecen las contradicciones y es necesaria la construcción de conceptos que las superen.

Ejes de contenidos. Descriptores

Las Ciencias Sociales como campo de conocimiento complejo.

Los sentidos de la enseñanza de lo social. Las Ciencias Sociales y sus paradigmas. Objeto y métodos de la Geografía, la Historia, la Sociología y otras.

La realidad como construcción social y objeto de estudio y enseñanza.

Categorías fundamentales de las Ciencias Sociales: Tiempo histórico, Espacio social y Sujeto social, Sociedad, Relaciones sociales.

Argentina: Sociedad, Espacio e Historia:

Los Pueblos originarios en América: pasado y presente. Diversidad y complejidad en la organización social y económica. Relación Sociedad-Espacio. Dominación y resistencias. Debate sobre el concepto de Cultura, Interculturalidad, y Multiculturalidad. Identidades.

Consolidación, crisis y ruptura del orden colonial. La conquista española de América Latina: conflictos, contradicciones e impactos en las dimensiones económica, política y social. El orden colonial español y portugués en América latina. Crisis, Reformas y Ruptura.

Procesos de organización del Estado y la sociedad argentina (1810-1880). El movimiento revolucionario de Mayo de 1810 como proceso complejo y contradictorio. Alcances y significados a la luz del Centenario y Bicentenario. La formación del Estado Nacional Argentino (1810 a 1880): contradicciones regionales, interclases e intraclases, autonomismos y caudillismo, acumulación originaria del capital, consolidación de instituciones estatales. El problema de la identidad nacional argentina. El modelo agroexportador dependiente y periférico en Argentina en el marco del capitalismo global. Capitalismo, territorio, frontera, límites. El concepto de Estado y de Nación.

Espacio, Estado y sociedad en la Argentina moderna (1880-1930) Orden oligárquico y sus resistencias. Las realidades regionales y la configuración del espacio nacional. Los procesos migratorios. El radicalismo y el primer golpe de Estado. Partidos Políticos. Movimientos sociales. La "cuestión social". La situación de las mujeres. Migración, discriminación, xenofobia. Economías regionales y espacio social.

Contenidos transversales:
La infancia como protagonista de la realidad social presente y pasada.

La perspectiva de género como herramienta para el análisis de la realidad social pasada y presente.

La reflexión acerca del enseñar y el aprender.

La "cuestión Malvinas" desde los primeros avistajes hasta 1930.

Bibliografía básica

Barrancos, D. (2007), *Historia de las mujeres. Una historia de cinco ciclos,*Ed. Sudamericana.

Bauman, Z (1994). *Pensando Sociológicamente*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Falicov, E. (2006*), Sociología*, Edit. Aique, Primera Edición, Buenos Aires

Giddens, Turner y otros. (1991),*La teoría social, hoy,* Madrid, Alianza Editorial.

Lorenz, F. (2013), *Unas islas demasiado famosas*, Buenos Aires, Capital Intelectual.

Mandrini, R. (2008*), La historia aborigen argentina*, Ed. Siglo XXI.

Sánchez, J. E. (1991), *Espacio, economía y sociedad*, Barcelona, Siglo XXI, Editores.

Santos, M. (1990), *Espacio y Método*, Madrid, Ed. Espasa Calpe.

Siede, I. (2007), *La educación política, ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela,* Buenos Aires, Paidós.

Ternavasio, M. (2006), *Nueva Historia Argentina*, Ed. Siglo XXI.

- **6.3.1.3.2 Ciencias Sociales y su Didáctica II**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 2do año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs reloj

Total de horas: 64hs reloj

Unidad curricular a cargo del: Área de Ciencias Sociales

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

El espacio de segundo año del área de Ciencias Sociales y su didáctica se enfocará en el desarrollo de los conceptos que atraviesan la enseñanza de los últimos años de la escolaridad primaria. En ellos es fundamental el análisis del pasado reciente, por algunos historiadores llamada Historia Reciente, en cuanto aportan a la formación de los y las futuros docentes en dos sentidos; como sujetos sociales partícipes de la realidad social actual y como constructores de subjetividades en el marco de la enseñanza en el nivel primario.

Resulta también significativa la resignificación de la memoria y el respeto y reconocimiento de los derechos humanos, que en la última década son pilares de la política educativa nacional y que como jurisdicción, debemos rescatar y profundizar en la enseñanza del área, y en las articulaciones posibles de la formación.

En este sentido la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela colabora en la transformación de la sociedad a través de la construcción de la ciudadanía, que es definida por Moglia y Trigo (2007: 186) como el goce efectivo de los derechos civiles, políticos y sociales, la existencia de tales derechos, la conciencia de los mismos y las posibilidades reales de ejercerlos, hacen de los habitantes de un país, ciudadanos plenos de una sociedad democrática.

Este espacio curricular se plantea, entonces, como un espacio para la reflexión crítica acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Primario, el conocimiento de las investigaciones y las discusiones alrededor de la didáctica de las Ciencias Sociales y el planteo de propuestas que desbanalicen la enseñanza y el aprendizaje del área y tiendan a la formación de un ciudadano crítico y participativo.

Se trabajará en torno a las orientaciones didácticas, las estrategias, los enfoques y los sentidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales en los últimos años de escolarización primaria.

En este sentido, se propone el análisis de situaciones problemáticas actuales, que habilita a los y las estudiantes para el conocimiento y la desnaturalización de la realidad social, cuestión clave para poder pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales, asumiendo el compromiso político pedagógico del acto de educar.

Se prevé la elaboración de propuestas didácticas para el aula o hipótesis de trabajo que organizan el aprendizaje de lo social. Metodológicamente se hará hincapié en el proceso de metacognición de los alumnos/as, futuros maestros/as, y a través de la reflexión permitirá elaborar propuestas de trabajo áulico donde se visualice la construcción metodológica del objeto de enseñanza de los contenidos del campo social.

Ejes de contenidos. Descriptores

Las Ciencias Sociales y su enseñanza: ¿Por qué y para qué enseñar Ciencias Sociales en la escuela? Aprendizajes significativos y principios explicativos. Enfoque didáctico de la problematización a la conceptualización. Metodología de la investigación social y educativa. Sujetos de aprendizaje. Nudos críticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el tercer ciclo de primaria (sexto y séptimo años).

Los sentidos de la enseñanza del pasado reciente, la memoria y los derechos humanos en el tercer ciclo de la escuela primaria. Los nudos críticos en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Proceso de construcción de las nociones políticas, económicas sociales, temporales y espaciales. El caso Malvinas.

Reestructuración del modelo de acumulación capitalista: fordismo. Concepto de crisis y acumulación. La Argentina y el proyecto de industrialización por sustitución de importaciones. El peronismo: desarrollo del Estado de compromiso social en Argentina. Proceso de urbanización. Intensificación de la concentración socio espacial en el litoral. Segunda industrialización por sustitución de importaciones. El desarrollismo. Tercerización y macrocefalismo. Los proyectos de las clases dominantes y de las clases subalternas. (1930/1955/1973).

Espacio social y estudios regionales. Región, territorio y paisaje. Población, migración y movimientos territoriales. Población, proceso de urbanización y ruralidad. Circuitos productivos y enclaves. La Patagonia como unidad de análisis desde lo social, político, económico y cultural-ideológico.

La dictadura y la democracia en Argentina y Latinoamérica. Enseñar el pasado reciente para pensar la ciudadanía y los derechos humanos. Formas de gobierno, democracia, dictadura, movimientos sociales.

Contenidos transversales:
La infancia como protagonista de la realidad social presente y pasada.
La perspectiva de género como herramienta para el análisis de la realidad social pasada y presente.
La reflexión acerca del enseñar y el aprender.
La "cuestión Malvinas" procesos actuales.

Bibliografía básica

A.A.V.V. Reseñas de enseñanza de la historia. Septiembre de 2008. APEHUN. Córdoba. Alejandría editorial.

A.A.V.V., "Nueva Historia Argentina." Buenos Aires, Sudamericana, tomo V-VIII.

Bandieri, Susana, (2005), *Historia de la Patagonia*, Buenos Aires, Sudamericana.

Carre Funes, Alicia Graciela, comp. (2004*), La historia dice presente en el aula*, Neuquén, Educo.

Carretero, Mario. (2007) ,*Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires,Paidós.

Cordero, S y Svarzman, J. (2007), *Hacer geografía en la escuela*. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Fernández Caso, M. Victoria y Gurevich, R. (comp.) (2007), *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza,* Buenos Aires, Editorial Biblos.

Fernández Caso, Victoria (Coord.) (2007), *Geografías y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza,* Buenos Aires, Edit Noveduc.

Gurevich, R; Blanco, J; Fernández Caso, M y Tobío, O (2001), *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*, Buenos Aires, Editorial Aique.

Jelin, E. y Lorenz F. (comps.) (2004), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, España, Siglo XXI.

Siede, Isabelino. Coord. (2010), *Ciencias Sociales en la Escuela, criterios y propuestas para su enseñanza,* Edt Aique, Buenos Aires.

……..(2011),*Educar al ciudadano del siglo XXI,* En Revista Archivos de Ciencias de la Educación

Winderbaum, Slvio, (2015), *Enseñar y aprender Patagonia*, Neuquén, Manuscrito.

- **6.3.1.3.3 Ciencias Sociales y su Didáctica III**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 3er año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 5hs reloj

Total de horas: 80hs reloj

Unidad curricular a cargo del: Área de Ciencias Sociales

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

En esta unidad curricular cuatrimestral se establece como recorte fundamental los contenidos correspondientes a los primeros años de la enseñanza de nivel primario. Creemos que es importante que la enseñanza de estos contenidos sea abordada en el último espacio de la formación debido a que se trata de categorías y conceptos complejos en tanto que se requiere para su comprensión un alto nivel de abstracción y el conocimiento de procesos históricos que son abordados en el primero y segundo año de la formación inicial.

De esta manera, nos proponemos explicar las transformaciones de instituciones sociales como la escuela, la familia, el barrio y la provincia en diversos tiempos y espacios de Argentina en el contexto latinoamericano. Creemos que es fundamental enseñar estos contenidos pensando estas categorías en tanto unidad en la diversidad, es decir que si bien trabajaremos entendiendo que la pluralidad es una cualidad de lo social, los aspectos comunes, los rasgos compartidos permiten comprenderlas con mayor solidez.

Se parte de un concepto de infancia como sujetos productores de cultura, que detentan derechos, y que atraviesan diferentes trayectos o experiencias diversas en su vida infantil, ya sea por el género, la etnia, la clase, entre otras, para posibilitar la construcción de propuestas significativas y entender cómo es la construcción de las nociones espaciales, temporales, sociales, económicas y políticas de los mismos.

La propuesta incorpora el estudio y análisis del espacio local y provincial en el contexto nacional para explicar la fragmentación, la interrelación y la heterogeneidad con respecto a los procesos globales. El análisis de las rupturas y las continuidades de estos planos o niveles de análisis espacio temporales tiene la intencionalidad de poner en tensión un relato totalizador, centralista y reduccionista.

En este tercer año se resignifican contenidos que se enseñan pensando en proyectos que desde el Área de Ciencias Sociales articulen contenidos y saberes de otras áreas de conocimiento, como Literatura, Estético expresiva, Lengua, y TIC, entre otras.

Considerar el lugar que las tecnologías ocupan hoy en los modos en que niños, niñas y jóvenes construyen conocimiento sobre la sociedad permite entender que la integración de las TIC en el diseño de propuestas tiene sentido si permite aumentar, enriquecer y transformar la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de pensar que las tecnologías pueden apuntalar la formación de ciudadanos capaces de referenciar sus interpretaciones en marcos conceptuales científicos, argumentar con fundamentos y establecer consensos, construir opiniones, entender la diversidad y comprender la complejidad que caracteriza a nuestras sociedades. Ello requiere un movimiento de doble vía; por una parte pensar las tecnologías (TIC) como medio de aprendizaje y por otra pensarlas como objeto de enseñanza y aprendizaje.

La posibilidad de potenciar la enseñanza de las Ciencias Sociales está ligada a que las nuevas tecnologías hacen posible el aprendizaje ubicuo, es decir una experiencia distribuida en el tiempo y en el espacio, y una serie de innovaciones en las formas de producción de conocimiento, circulación y comunicación. Especialmente en una realidad en la que el conocimiento escolar está mediado, en gran parte por el manejo de la informática.

Ejes de contenidos. Descriptores

Nudos críticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales en los primeros años de la escuela primaria. El proceso de construcción de las nociones sociales. La planificación de la clase, de la unidad didáctica y de proyectos. Los materiales didácticos: análisis crítico y producción.

Las nuevas formas de enseñar y aprender con las Tic. Trabajo colaborativo. Aprendizaje ubicuo. Materiales de estudio para las Ciencias Sociales y situaciones de enseñanza diversas.

Los espacios locales/regionales/nuevas ruralidades. Diversidad, fragmentación y complejidad en el pasado y presente (barrios, provincias y ciudades). Circuitos económicos y enclaves, sociedad y problemáticas sociales. El Trabajo y los procesos productivos. Territorialización.

Las familias instituciones sociales diversas y complejas. La vida cotidiana y la gente o los grupos sociales en diferentes momentos históricos. Las relaciones de género. Nuevas configuraciones familiares. Transformaciones en la dinámica y la estructura. Mandatos y representaciones en un mundo neoliberal y globalizado de mediados y fines de siglo XX, y comienzos del siglo XXI.

La escuela como institución social. Actividades básicas y no básicas en el pasado y en presente. La comunidad educativa y la cultura escolar.

La infancia como construcción socio histórica. La infancia, los medios de comunicación, el mercado y el estado. Derechos y políticas públicas de infancia.

Las relaciones de género. Clase y etnia en los procesos analizados. Políticas públicas, tensiones y desafíos.

Bibliografía básica

Alderoqui, S. Penchansky, Pompi. (2013), *Ciudad y ciudadanos*,Didáctica De Ciencias Sociales, Ed. Paidós.

Calvo, Silvia L., Serulnicoff, A. E., Siede, I. A. (2012), *Retratos de familia en la escuela*, Ed. Paidós.

Carli, S. (2010), *La cuestión de la infancia entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires, Paidós.

Finocchio, A. M. (2012), *Itinerarios urbanos,* Ed. Paidós.

Finocchio, S., Gurevich, R., (1996*), Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.

Fioriti, G. (Compiladora). (2007*), Didácticas específica. Reflexiones y aportes para la enseñanza,* Buenos Aires,UNSAM.

Funes, G; Katz, M; Fontana, L. (1999), *Las Ciencias Sociales en la escuela primaria Tomo I*. UNco.

Helman, H. (2010), *Los derechos en el contexto escolar: relaciones entre ideas infantiles y prácticas educativas.* En Castorina, J-. Desarrollo del conocimiento social. Prácticas discursos y teorías, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Lionetti, L. (2012), *Historia de la infancia.* Revista de reseñas bibliográficas de Historia y Ciencias Sociales en la red.

Prats, J. y Santacana, J. (2011), *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*, Univ. Pedagógica Nacional, México.

Sanitesteban y Pagés J. (2012), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria,* síntesis.

Winderbaum, S.,(s/d), Pensar y aprender Río Negro, Neuquén, Pido la Palabra

6.3.1.4 Marco Orientador del Área de Ciencias Naturales

Proponer lineamentos orientad ores para la formación de profesores en el área de Ciencias Naturales implica considerar, de manera simultánea, aspectos disciplinares, epistemológicos y metodológicos.

Las Ciencias Naturales inscriben su objeto de conocimiento en los fenómenos de la naturaleza y conforman un corpus conceptual en el que se distinguen significativas vinculaciones que son explicadas por medio de teorías, leyes y principios. Las disciplinas que la conforman, como Biología, Química, Física, Astronomía, Geología, Ecología, entre otras, han seguido modelos de desarrollo en los cuáles es posible encontrar numerosos momentos de convergencia teniendo en cuenta que comparten un objeto de estudio común, conformado por fenómenos y procesos

que ocurren en el universo natural. En cada uno de ellos se reconocen las nociones de espacio, tiempo, materia, energía e interacciones, que le otorgan unidad dentro de la diversidad de manifestaciones en que dichos fenómenos suceden.

Las ideas que produce la ciencia, denominado concomimiento erudito, están influenciadas por las demandas sociales, culturales y tecnológicas que definen un escenario de producción y circulación de conocimiento complejo y caracterizado por cambios vertiginosos. En la actualidad se concibe a la ciencia como el resultado de una actividad cognitiva que moviliza a interpretar el mundo a través de representaciones mentales o modelos teóricos que evolucionan de manera permanente. Por lo tanto, concebida como una actividad humana, está impregnada de posibilidades, limitaciones y en permanente revisión, que sólo pueden ser visualizadas implicando marcos socio históricos para evidenciar la construcción de conceptos y teorías como productos de "actos creativos de abstracción e invención" (Hudson, D.1998).

El nivel de compresión pública de los conocimientos producidos por la comunidad científica adquiere relevancia a la hora en que los ciudadanos asuman responsablemente decisiones e intervenciones en diversas problemáticas ambientales, de salud, alimentarias, fundadas en explicaciones utilizando modelos y generalizaciones. La alfabetización científica se concibe hoy como una combinación dinámica de actitudes y valores, habilidades, conceptos, modelos e ideas acerca del mundo natural y el modo en que es investigado, que se inicia en el ámbito escolar y se continúa como responsabilidad social de cada persona.

Desde esta perspectiva actual, enseñar ciencias significa abrir nuevas dimensiones para mirar el mundo, reconociendo claramente las distinciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico promoviendo, en las instancias de formación inicial y permanente, la profundización y caracterización del concepto de Ciencia Escolar "[…], *la ciencia que se enseña y se aprende en la escuela, no se limita a ser una mera simplificación de la ciencia erudita, sino que posee todo un arsenal de etiquetas lingüísticas, conceptos y modelos propios y originales que funcionan como facilitadores del acceso del alumnado a las formas más altas de representación científica*"[21], para que los estudiantes alcancen niveles deseables de alfabetización científica. Referentes de este campo sostienen que aprender ciencias implica aprender a mirar y ver las experiencias desde puntos de vista distintos y a pensar sobre ellos desde concepciones que a menudo son diferentes de las intuitivas. Este mirar y pensar nuevo se genera al hablar, aunque sea hablar con uno mismo, y se concreta en el uso de un vocabulario y de expresiones específicas.

La concepción de alfabetización, en el último tiempo, se ha ido tornando más amplia y se han ido perfilando la necesidad de vincular e implicar con saberes, prácticas y herramientas provenientes de diferentes campos de concomimiento. Desde esta concepción la alfabetización se podría definir como el manejo de ciertas habilidades para poder ingresar en el entramado social actual. Por tanto, proponer acciones en el ámbito de la educación formal para lograr este propósito implica vincular conceptos, leyes y principios que rigen el mundo natural y reconocerlos y/o diferenciarlos en aspectos definidos para el campo de la Tecnología en donde se puedan discernir y efectuar análisis más globalizadores del ambiente en el cual están insertos. En este sentido, el conocimiento tecnológico implica la apropiación de nuevos saberes, nuevos códigos que operan sobre la realidad, la transmisión cultural y la capacidad de intervención.

En la actualidad, y luego de superados los intensos debates metodológicos y epistemológicos, la Didáctica de la Ciencias Naturales ha logrado constituirse claramente como una disciplina

[21] Galagovsky, L. y Adúriz-Bravo, A. (2001). Modelos y analogías en la enseñanza de las ciencias naturales. El concepto de modelo didáctico analógico. *Enseñanza de las ciencias*, 2001, 19 (2), 231-242.

científica autónoma y definir como campo de investigación a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Desde su consolidación como disciplina ha generado propuestas de enseñanza atendiendo marcos disciplinares, ha promovido diversos modelos didácticos[22] atendiendo enfoques constructivistas, profundizado enfoques teóricos para abordar diferentes temáticas inherentes a este campo de conocimiento. Las líneas de investigación actual han profundizado y ampliado su campo de análisis, producto de atender nuevos aportes que surgen de los ámbitos disciplinares que se modifican producto de un intenso desarrollo tecnológico, la implicancia de la utilización de nuevas tecnologías en el ámbito escolar y la potencialidad didáctica de la incorporación de problemas complejos que involucran diversidad de dimensiones, como las sociales, culturales, ambientales, ecológicas.

La línea actual en que se sustenta la didáctica de las ciencias, considera de manera fundamental involucrar procesos de pensamiento y de acción que configuren un status científico al aprendizaje y enseñanza de las ciencias favoreciendo en los estudiantes el acercamiento a una concepción actual del paradigma vigente de la producción de concomimiento científico, implicando de manera significativa el análisis de objetos de conocimiento atravesados por problemáticas ambientales, de salud, consumo y por una nueva concepción de la relación Ciencia Tecnología Sociedad.

El tratamiento de contenidos de las disciplinas que integran este campo de conocimiento, demanda de procesos de enseñanza y cambio conceptual que promuevan mayor flexibilidad, eficacia y autonomía de estrategias de resolución de situaciones con posibilidad de transferencia a escenarios posibles y cambiantes. En este sentido, diversos autores proponen a la investigación escolar como un potente principio didáctico que orienta la posibilidad de generar conocimiento a partir del tratamiento de problemas significativos y relevantes en los diferentes contextos socioculturales que requieran el uso de teorías, la construcción de modelos y otras prácticas didácticas propias de las Ciencias Naturales. Otras líneas de investigación se orientan al tratamiento de problemáticas en la que se impliquen metaconceptos, basados en el principio de complementariedad de los opuestos, que consideran que la unidad no se puede concebir sin la diversidad, los cambios sin las permanencias o los sistemas sin las partes.(Merino, G.1998)

Atendiendo a algunas consideraciones de índole conceptual, procedimental, epistemológica y sociocultural sería importante propiciar la formulación de secuencias de enseñanza centradas o habilitadas desde preguntas y/o cuestionamientos interpelen las repuestas iniciales fundadas en los sistemas de ideas construidos por los estudiantes en ambientes escolares y cotidianos, que generen la necesidad de utilizar procedimientos particulares de las ciencias, que inciten a la necesidad de argumentar o contra argumentar, de simular situaciones con intervención de variables, que permitirían la posibilidad de incluir la utilización de herramientas y recursos tecnológicos, entre otras.

- **6.3.1.4.1 Ciencias Naturales y su Didáctica I**

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: anual

Ubicación en el Diseño Curricular: 1er año

[22] Cañal, P y Porlán, R. (1987).Investigando la realidad próxima: Un modelo didáctico alternativo. *Enseñanza de las Ciencias, 5, 85-96*

Cantidad de horas semanales: 3hs

Total de horas: 96hs

Unidad Curricular a cargo de: Área de Ciencias Naturales

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Esta unidad curricular en el primer año de la carrera tiene la intención de revisar, actualizar y reconocer aspectos disciplinares implicados en el tratamiento de problemas de investigación escolar significativos que permitan reconocer la especificidad de las disciplinas y las relaciones posibles a establecer.

Reconocer teorías, leyes y principios que permiten explicar y modelizar fenómenos naturales, implicando niveles de análisis que permitan abordar marcos macroscópicos, microscópicos y representacionales. Confrontar ámbitos de producción de conocimiento científico y cotidiano y las relaciones que allí se establecen para caracterizar y distinguir al conocimiento escolar y su forma de producción.

Construir una visión actualizada de Ciencia, reconociendo hitos fundamentales en la Historia de la Ciencias que además aporten marcos epistemológicos a esta construcción. Dimensionar a la alfabetización científica en ámbitos escolares, como una combinación dinámica de habilidades cognitivas, lingüísticas y manipulativas; actitudes, valores, conceptos, modelos e ideas acerca de los fenómenos naturales y las formas de investigarlos.

Eje de Contenidos. Descriptores

Estructura de la Materia. Teorías sobre el origen y evolución de la materia. Expresiones de materia. Niveles de organización de la materia. Propiedades generales, intensivas y extensivas. Estados de la materia. Sistemas materiales. Niveles de representación: macroscópicos, microscópicos y simbólicos.

Fuerza y Energía: Fuerzas fundamentales. Implicancia de las fuerzas en sistemas macroscópicos y microscópicos. Sistemas de fuerzas. Fuerzas en un objeto y su entorno. Fuentes de obtención de energía. Formas de propagación. Transformación, transferencia, conservación y degradación.

Origen del Universo y de la vida. Teorías. Marco evolutivo. Seres vivos**.** Unidad y diversidad. Teoría celular. Límites entre la materia viva y la materia inerte. Reinos. Células: tipos, estructuras y funciones. Niveles de organización.

Universo y Sistema Tierra. Teorías sobre el origen y evolución del Universo. Sistema Solar. Estructura. Dimensiones, interacción gravitatoria. Fenómenos reales y aparentes. Las estaciones del año. Variación anual de la sombra del Sol. El día y la noche. Diferencia entre mediodía solar y civil. Movimientos combinados Sol-Tierra-Luna y su vinculación con fenómenos como: mareas, fases de la luna, eclipses.

Subsistemas terrestres. Geosfera, atmósfera, hidrósfera y biosfera. Interrelaciones. Intercambio de materia y energía entre los distintos subsistemas. Procesos endógenos y exógenos. Conformación de la superficie. Tectónica de placas. Teoría Deriva Continental y sus alcances. Teoría de Tectónica de Placas. Movimiento de placas. Tipos de bordes. Formación de montañas.

Didáctica de las Ciencias Naturales. Conocer en Ciencias. Obstáculos: empíricos y de lenguaje. Ideas y representaciones. Escenarios y lenguajes: científicos, narrativo y escolar. Concepciones de ciencia. Conocimiento escolar. Modos de producción de conocimiento. Bases

de datos. Enunciados observacionales. Formulación de Hipótesis. Control de variables. Comunicación de resultados.

Bibliografía básica

Chang, R.; Collage, W. (2010), *Química*, McGraw Hill, 10ma edición

Curtis, H. y otros. (2006*), Invitación a la Biología*, Buenos Aires, Ed. Médica Panamericana

Galperin D.(s/d) *Aprender a contemplar el cielo I y II ,*Dunken, Buenos Aires

Hewitt, P. (1992), *Física conceptual*, Ed. Addison Wesley, México

Lacreu, H. (1999), La Geociencias en la alfabetización científica. En *"Enseñar ciencias naturales. Reflexiones y propuestas didácticas".* Kaufman, M. y otros, Paidos, BuenosAires

Kaufman, M. (Comp), (1999), *Enseñar ciencias naturales,* Paidós educador, Buenos Aires

Monserrat, J. (2000), Astronomía sin dejar la Tierra, Barcelona,Octaedro.

Sanmarti, N.; Izquierdo, M.; García, P. (1999),Hablar y escribir, Una condición necesaria para aprender ciencias, *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona,España.

Tarbuck, E.J. y Lutgens, F. K. (2009), Ciencias de la Tierra, Una introducción a la Geología Física. 8° ed. Ed. Prentice Hall, España.

- **6.3.1.4.2 Ciencias Naturales, Tecnología y su Didáctica II**

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: anual

Ubicación en el Diseño Curricular: 2do año

Cantidad de horas semanales: 3hs

Total de horas: 96hs

Unidad a cargo de: Área de Ciencias Naturales y Tecnología.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

La propuesta de contenidos de la unidad busca reconocer las dimensiones implicadas en la construcción de problemas de investigación escolar, desde un abordaje complejo considerando aspectos metodológicos particulares de la investigación escolar en ciencias.

Dimensionar a la alfabetización científica en ámbitos escolares, como una combinación dinámica de habilidades cognitivas, lingüísticas y manipulativas; actitudes, valores, conceptos, modelos e ideas acerca de los fenómenos socioambientales y las formas de investigarlos.

Adquirir herramientas teórico-metodológicas para la alfabetización tecnológica que posibilite la comprensión y el análisis crítico de la dimensión tecnológica del mundo contemporáneo, en base a criterios valorativos propios y autónomos.

Explorar las potencialidades y limitaciones educativas de las vinculaciones entre marcos teóricos específicos del ámbito de las Ciencias Naturales para el análisis de instrumentos y/o dispositivos tecnológicos.

Construir posicionamientos críticos considerando las relaciones que pueden establecerse entre el desarrollo científico y tecnológico actual y el costoso sostenimiento del sistema, orientados por valores basados en el respeto por los derechos de las personas, el mejoramiento de la calidad de vida, el respeto por las otras formas de vida en todas sus manifestaciones y las condiciones en las que éstas se sostienen en nuestro planeta.

Ejes de contenidos. Descriptores

Seres vivos. Autoconservación, intercambio de materia y energía con el medio. Medio interno. Homeostasis. Capacidad de autorregulación. Reproducción en los seres vivo. Mecanismos de herencia. Continuidad de las especies. Adaptaciones. Estructuras, procesos fisiológicos o comportamientos para sobrevivir en un medio determinado. Diversidad. Relaciones filogenéticas y características.

Salud. El hombre como un sistema complejo y la salud. Relaciones estructura - función. Procesos de regulación del medio interno. Concepto de salud. Necesidades nutricionales.

Calor, temperatura y transferencia de energía. Diferencia entre calor y temperatura. Unidades. Interacción del calor con la materia. Cambios de estado. Formas de transmisión del calor: conducción, convección y radiación. Equilibro térmico.

Paisaje- Rocas - Suelos. Paisaje. Aspectos evolutivos. Factores que lo definen. Ciclo de las rocas. Rocas sedimentarias. Rocas Ígneas. Rocas metamórficas. Agentes formadores de suelos. Tipos de suelos. Los componentes del suelo. Tiempo geológico.

Relaciones entre la Tecnología, la Ciencia, el Ambiente y la Sociedad. Historia de la Ciencia - Tecnología. Períodos y "revoluciones" científico - tecnológicas. Ciencia, Técnica y Tecnología. Tecnología, Sociedad y Medio Ambiente en el Mundo Actual.

Los Medios Técnicos. Materiales, clasificación usos y propiedades tecnológicas. Herramientas, máquinas y mecanismos. Técnicas y procesos. Conceptos generales de la teoría general de los sistemas y aplicación a los Objetos Tecnológicos. Sistemas de representación.

Energía. La luz y el sonido. Tipos de ondas: mecánicas y electromagnéticas. Interacción de la luz y el sonido con la materia: reflexión, refracción, difracción. Naturaleza dual de la luz.

Didáctica. El conocimiento científico. Lenguaje y formas de comunicarlo. El texto científico. Teorías y modelos. Filosofía natural. Pensamiento mítico. Conocimiento científico moderno. Conocimiento escolar. Problemas de investigación escolar. Alfabetización científica.

Los procedimientos para construir conocimiento en ciencia y en tecnología. La construcción de modelos; el enfoque sistémico. La resolución de situaciones problemáticas. Implicancia de fenómenos y/o conceptos físico químicos en la construcción e interpretación de objetos y dispositivos tecnológicos.

Bibliografía básica

Aduriz, A (2005),*Una introducción a la naturaleza de la ciencia.La epistemología en la enseñanza de las Ciencias Naturales,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Fourez G. (1994), *Alfabetización científica y tecnológica*, Colihue, Buenos Aires

Galavosky, L. Y Adúriz-Bravo, A. (2001), Modelos y analogías en la enseñanza de las ciencias naturales. El concepto de modelo didáctico analógico. *Enseñanza de las ciencias*, 2001, 19 (2), 231-242

Porlán, R. en Kaufman,M. (Comp), (1999), *Enseñar Ciencias Naturales*, Paidos Educador, Buenos Aires.

Doval, L. (1996), *Tecnología. Estrategia Didáctica,*Ponencia , Conicet.

Leliva, S. (2009), *Enseñar Educación Tecnológica en las escenarios actuales*, Ed. Comunicarte.

Walencik, V. (1991), *Evaluación de las habilidades de los niños para resolver problemas Tecnológicos*, en "Innovaciones en la educación en ciencias y tecnología", Unesco.

- **6.3.1.4.3 Ciencias Naturales y su Didáctica III**

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: 3er año-1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 5hs

Total de horas: 80hs

Unidad Curricular a cargo de: Área de Ciencias Naturales

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

La unidad curricular de tercer año se plantea construir posicionamientos críticos respecto del concepto de alfabetización científica, a partir de análisis de documentos curriculares y de divulgación, atendiendo a las demandas sociales y ambientales a este campo disciplinar.

Reconocer aspectos disciplinares y metodológicos implicados en la construcción de propuestas de enseñanza aprendizaje inclusivas, que atiendan a los diversos escenarios educativos actuales. Explorar las potencialidades y limitaciones educativas de la inclusión de las nuevas tecnologías en las propuestas educativas, implicando marcos teóricos didácticos y pedagógicos.

Desarrollar nuevas y diferentes experiencias de aprendizaje y posibilitar, al reflexionar sobre las mismas, la construcción de concepciones didácticas que permitan al futuro docente lograr mejores niveles de análisis y justificación de su práctica en la tarea de enseñar ciencias naturales. Analizar y reconocer las distancias y variables que operan en la organización y desarrollo de propuestas áulicas adaptadas a diferentes ciclos de la escolaridad primaria.

Ejes de contenidos. Descriptores

Didáctica de las Ciencias Naturales: La tarea de planificar. Tratamiento de contenido-relevancia del contenido a enseñar. Las relaciones. Problemas de investigación escolar y sus dimensiones. Importancia del marco disciplinar. Enfoques metodológicos. Secuencias didácticas. Diversidad de procedimientos vinculados con la intencionalidad didáctico-pedagógica. Evaluación: Los supuestos que los profesores poseen, a la hora de evaluar. Evaluación formativa

Electricidad y magnetismo. Cargas como propiedad de la materia. Los efectos eléctrico y magnético. Campo eléctrico y campo magnético. Imanes. Circuito eléctrico en serie y paralelo. Electromagnetismo. Las fuerzas electromagnéticas su vinculación con: estructura atómica y molecular, formación de objetos macroscópicos y propiedades de la materia, además del funcionamiento de numerosos aparatos tecnológicos.

Ecología. Ecosistemas. Poblaciones y comunidades. Interrelaciones e interdependencia. Características y dependencia con los subsistemas que lo integran. Ambiente desde un enfoque sistémico. Ciclo de circulación de la materia, energía y la información. Clima. Diferencia entre clima y tiempo meteorológico. Tipos de clima y vinculación con los diferentes biomas. Los gradientes longitudinal, latitudinal y altitudinal de vegetación.

Geología. Estratigrafía. Registros geológicos y paleontológicos. Proceso de fosilización. Tipos de fósiles. Relación entre indicios geológicos y paleontológicos. Paisaje local y su reconstrucción historia

Bibliografía básica

Adúriz-Bravo, A. (2001), *Integración de la epistemología en la formación del profesorado de ciencias.* Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona.

Adúriz-Bravo, A. e Izquierdo, M. (2001), La didáctica de las ciencias experimentales como disciplina tecnocientífica autónoma. En F.J. Perales et al. (Eds.), *Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI* (Volumen I). Granada,Grupo Editorial Universitario.

Driver, R. (1992), *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*, Morata,Madrid

Fourez, G y otros. (1997), Saber sobre nuestros saberes,Un léxico epistemológico sobre la enseñanza, Ediciones Colihue, Buenos Aires

Harlen, W. (1989), *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, Morata, Madrid

Kaufman, M. (Comp), (1999), *Enseñar ciencias naturales,* Paidós educador, Buenos Aires.

Liguori, L. Y Noste M.I. (2010), Didáctica de las Ciencias Naturales. Enseñar a enseñar Ciencias Naturales, Buenos Aires, Homo Sapiens Ediciones.

Purves, D. (2009),Vida. Ed. Panamericana.

Smith, R.L. y Smith, T. M. (2014),*Ecología* (6ª Edición), Addison Wesley, Madrid.

6.3.1.5 Marco Orientador del Área Estético-Expresiva

El área Estético Expresiva en la formación docente posibilita la comprensión de los diferentes lenguajes, su exploración y análisis enmarcados en procesos de apropiación, apreciación y reflexión. Está constituida por una integración del lenguaje sonoro-musical, el lenguaje corporal y el lenguaje plástico–visual, los cuales se organizan en tres disciplinas a través de sus objetos de estudio, elementos, códigos, sistemas, técnicas, procedimientos y metodologías específicas en función de la formación docente de nivel primario, conformando las orientaciones: educación plástica, educación musical y educación física.

El área integra las tres orientaciones para abordar, por un lado, el desarrollo de la disponibilidad corporal, expresiva y comunicativa del docente en formación y, por el otro, la puesta en juego de propuestas de enseñanza que involucren el arte, el juego y la creatividad.

En ese sentido, las unidades curriculares del campo de la formación específica tratan de responder las siguientes preguntas: ¿Cómo fundamentar y concretar una escuela que integre el arte y el juego en la enseñanza? ¿Qué aspectos metodológicos y conceptuales del arte y el juego aportan a la enseñanza y comprensión de las diferentes áreas curriculares? ¿Cómo coordinar en un grupo las propuestas artísticas y lúdicas en la enseñanza de las diferentes áreas curriculares? ¿Cómo atender la dinámica grupal desde una perspectiva inclusiva?

David Perkins (1999)[23] define la comprensión como la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe, poniendo énfasis en que se trata de un desempeño, y no de una representación mental. Sostiene que, para apreciar la comprensión en un momento determinado, es necesario observar la realización de una tarea concreta, desafiante, que la ponga en juego. Los puntos de entrada a la comprensión representan una forma de reconocer en las prácticas de enseñanza, que existen distintas maneras de aprender. Como plantea Pogré: "No todos aprendemos todo del mismo modo, ni una misma persona aprende todas las cosas con los mismos procesos" (2002, 102)[24].

Las propuestas artísticas y lúdicas representan puntos de entrada estéticos y experienciales para la comprensión, como maneras alternativas de acceder al conocimiento (Gardner, 1997)[25]. Son un modo de experiencia y según Eisner (2004)[26] desempeñan las siguientes funciones cognitivas: ayudan a aprender a observar el mundo y ofrecen una manera de conocer, permiten aplicar la imaginación como un medio para explorar nuevas posibilidades, desarrollan la disposición para tolerar la ambigüedad, estabilizan lo que es efímero y exploran nuestro mundo interno, nuestras emociones.

El mismo autor señala que si bien la buena enseñanza se vale de rutinas, rara vez es rutinaria. Considera que la buena enseñanza se fundamenta en la percepción, la emoción y la imaginación, gusta de la sorpresa, necesita de los afectos, es decir que la buena enseñanza es un asunto artístico. Plantea que los aprendizajes más importantes son aquellos que los estudiantes podrán utilizar fuera de la escuela. Refiere a los múltiples alfabetismos como la capacidad de decodificar o codificar el significado en cualquiera de las formas sociales a través de las cuales este se transmite. En las escuelas debiera enseñarse entonces, un amplio espectro de alfabetismos que permitan a los estudiantes participar, disfrutar y encontrar significados a través de las múltiples formas mediante las cuales se ha construido y establecer un diálogo genuino con las diversas manifestaciones de la cultura.

Las propuestas lúdicas y artísticas se incluyen en las secuencias de enseñanza con distintos sentidos. Se trata de experiencias que atraviesan al sujeto y lo involucran en cuanto integran la emoción, la mente y el entorno poniendo en acción la percepción, la representación e interacción con otros. Como planteaba Dewey (2008)[27] el arte refleja la integración de los aspectos objetivos y subjetivos de la experiencia, tanto en la producción como en la apreciación.

---

[23] Perkins, D. (1999) ¿Qué es la comprensión? En M.Stone Wiske (comp.) La enseñanza para la comprensión. Ed. Paidós, Bs. As.

[24] Pogré, P. (2002). *La escuela del futuro.* Buenos Aires: Edigraf.

[25] Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada*. Buenos aires: Paidós.

[26] Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

[27] Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Las artes y los juegos son contenidos culturales e implican el derecho de aprenderlos también en la escuela. Como señala Bruner "jugar para el niño y para el adulto... es una forma de utilizar la mente, e incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía (1984, 219)[28].

Brailovsky (2011)[29] destaca a los lenguajes expresivos, los juegos, la dinámica grupal y los objetos no escolares como componentes de las clases que denomina postradicionales para distinguirlas de aquellas basadas solo en el decir y mostrar. El desarrollo de este tipo de propuestas demanda desafíos para la coordinación de grupos y la gestión de la clase en cuanto a la organización del espacio y del tiempo, la selección y presentación de los materiales, organización de los grupos, distribución de tareas, entre otros aspectos.

La construcción metodológica requiere de la articulación entre forma de enseñanza y el contenido a enseñar (Edelstein, 2015). Los docentes pueden ser creadores de diseños alternativos que den lugar a la reconstrucción de los objetos de enseñanza por parte de los sujetos que aprenden. Se trata de elaborar un modo personal de intervención para favorecer los aprendizajes. Los juegos, el jugar, las diferentes formas de representación y expresiones artísticas no se reducen a ser medios para enseñar ciertos contenidos, ya que involucran diversos procesos cognitivos que son al mismo tiempo contenidos de enseñanza.

El área Estético Expresiva en la formación docente aporta la posibilidad de que todos puedan jugar y aprender juegos, apreciar, disfrutar y producir arte promoviendo un pensamiento visual, auditivo, metafórico, sinestésico, para promover aprendizajes en el nivel primario. Desde la perspectiva de la justicia escolar (Cornell, 1997)[30] el área promueve la construcción de significados sobre sí mismos, sobre el mundo que los rodea y de lo que el mundo significa para otros seres humanos de distintos colectivos sociales (Terigi,2007)[31].

- **6.3.1.5.1 Educación Estético Expresiva I**

Formato: Taller

Duración: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: 2do año

Cantidad de horas Semanales: 2 hs reloj.

Cantidad de horas totales: 64 hs reloj.

Unidad curricular a cargo del: Área de Expresión

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Vivimos en una sociedad multimodal (Kress, 2008) caracterizada por la multiplicidad de canales y medios de comunicación, es así que es necesario formarse desde un planteamiento

[28] Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. En Linaza, J. (comp.) Madrid: Alianza.

[29] Brailovsky, D. (2011). *El juego y la clase. Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*. Buenos aires: Noveduc.

[30] Cornell, R. (1997). *Escuela y justicia social.* Madrid: Morata.

[31] Terigi, F. (2007). Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) *Educar (sobre)impresiones estéticas* (pp. 87-97). Buenos Aires: del estante.

integrado de los diversos alfabetismos. Una pedagogía de los alfabetismos múltiples requiere el desarrollo de destrezas centradas en el uso personal, social y cultural de múltiples herramientas y lenguajes de representación considerados como práctica social, y no sólo en las habilidades instrumentales.

En este espacio curricular se propone un recorrido que le permita al docente en formación el desarrollo de los lenguajes, la actitud lúdica, la apreciación artística, para la planificación y puesta en acción de proyectos expresivos y lúdicos en distintos ámbitos (el propio instituto de formación docente, la escuela primaria, la comunidad).

Se trata de dar respuesta a cómo fundamentar, planificar y llevar a cabo acciones que integren el arte y el juego para distintos destinatarios lo cual requiere ampliar la disponibilidad corporal y expresiva para el desarrollo de proyectos que involucren la coordinación de propuestas lúdicas y con diferentes formas de representación.

Las distintas perspectivas del juego en la escuela primaria, tanto como derecho, contenido cultural, actitud y como mediador del aprendizaje permiten comprender también su riqueza en cuanto al desarrollo de los procesos cognitivos y socioafectivos involucrados.

La organización de actividades lúdicas y expresivas con niños y niñas de edad escolar, con estudiantes del IFDC y con otros destinatarios de la comunidad permite fortalecer la coordinación de grupos, abriendo también espacios de creación de recursos estéticos expresivos y lúdicos para diferentes situaciones.

Los estudiantes se convierten en sujetos activos que acompañan y participan de las transformaciones de su comunidad reconociendo diferentes ámbitos, tanto naturales como culturales, como apropiados para los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolar.

Ejes de contenidos. Descriptores

El repertorio estético expresivo para la escuela primaria: diseño y construcción de recursos, repertorio musical y de danzas, repertorio de juegos y dinámicas apropiadas para la enseñanza en el nivel primario.

Las salidas al ámbito natural y urbano: planificación, organización, evaluación, legislación y seguridad.

Los proyectos lúdicos y expresivos: planificación y organización de eventos tales como jornadas recreativas, conmemoraciones, muestras, espectáculos en el ámbito escolar y comunitario.

El desarrollo humano: promoción de la imaginación, la creatividad, la motricidad, los lenguajes no verbales y el juego a lo largo de la vida.

La coordinación de grupos: estilos de autoridad, técnicas y dinámicas de grupo, estrategias de intervención.

El área artística y la educación física en los diseños curriculares de nivel primario: La educación física escolar y el área artística en el Diseño Curricular de nivel primario de la Provincia de Río Negro y en los diferentes referentes curriculares. Marcos referenciales de la fundamentación, encuadre didáctico, propósitos, contenidos, consideraciones metodológicas, evaluación, organización de contenidos. Articulación con las diferentes áreas curriculares.

Bibliografía básica

Brailovsky, D., (2011), *El juego y la clase. Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*. Buenos Aires, Noveduc.

Brinnitzer, E., (2005), *Recreación y escuela: un encuentro posible*, Revista Novedades Educativas Edición 179, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Brinnitzer, E., (1999), *Juegos y técnicas de recreación*, Buenos Aires, Bonum.

Camphell, L., Camphell, D., y Dickenson, D. (2000), Inteligencias múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje, Buenos Aires, Troquel.

Dussel, I., (2009), *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela.* Conferencia en Virtualeduca.

Dussel, I. y Gutierrez, D. (2006), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial.

Egan, K., (2007), *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, Buenos Aires, Amorrortu.

Garaigordobil Landazabal, Maite (1995), *Psicología para el desarrollo de la cooperación y la creatividad*, Bilbao, Descleé de Brouwwer.

Gardner, H., (1994), *La mente no escolarizada*, Buenos Aires,Paidós.

Kress, Gunther (2008),*El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Archidona, Málaga,Aljibe.

- **6.3.1.5.2 Educación Estético-Expresiva II**

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 3er año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs reloj

Total de horas: 64hs reloj

Unidad curricular a cargo del: Área de Expresión

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

En este espacio de la formación docente se tratará de abordar cómo fundamentar y concretar una escuela que integre el arte y el juego en la enseñanza, lo cual requiere atender la dinámica grupal desde una mirada inclusiva y coordinar propuestas artísticas y lúdicas articuladas con la enseñanza de otras áreas curriculares. La selección de las estrategias propias del área estético expresiva, adecuadas para la construcción del aprendizaje de distintas áreas de conocimiento requiere de un amplio repertorio de propuestas apropiadas para la enseñanza en el nivel primario, recuperando el sentido del arte y el juego en la enseñanza.

El desarrollo de estas propuestas apelan a una gestión de la clase atendiendo la organización de los grupos, el uso y elección del espacio, la conformación de sub-grupos, la elección de los materiales y su estética, el uso del pizarrón para favorecer los procesos de interacción y aprendizaje según las tareas o actividades previstas.

Ejes de contenidos. Descriptores

Arte en la enseñanza: la teoría de las inteligencias múltiples y los puntos de entrada a la comprensión. Propuestas artísticas y expresivas para la enseñanza en las diferentes áreas. La selección de propuestas y su inclusión en secuencias didácticas.

El juego y el jugar en la enseñanza: experiencia, contenido cultural y mediador del aprendizaje. La selección de juegos y su inclusión en secuencias didácticas. La organización y coordinación de propuestas lúdicas.

La creatividad en el aula: El desarrollo de la creatividad. Parámetros de la creatividad. Factores que favorecen y perturban la capacidad creadora. Pensamiento convergente y divergente. Intervención docente para la facilitación de la creatividad.

La gestión de la clase: organización de los espacios y de los grupos, estrategias para aulas heterogéneas.

Mundo contemporáneo El lenguaje audiovisual, contexto de producción y usos. Análisis crítico y pedagógico didáctico. Criterios de confiabilidad y accesibilidad de los recursos digitales.

Bibliografía básica

Amstrong, T. (1999), *Las inteligencias múltiples*, Buenos Aires, Manantial

Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2007), *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura económica.

Augustowsky, G. (2012), *El arte en la enseñanza,* Buenos Aires, Paidós.

Brailovsky, D. (2011*), El juego en la clase. Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional,* Buenos Aires, Novedades educativas.

Campell, Campell y Dickenson (2000), *Inteligencias múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*, Buenos Aires, Troquel.

De Bono, E. (1999),*El pensamiento creativo, el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas.* México, Paidós.

Garaigordobil Landazabal, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y la creatividad*, Bilbao, Descleé de Brouwwer.

Sarason, S. (2002), *La enseñanza como arte de la representación*, Buenos Aires, Amorrortu.

Sarlé, Patricia (2001*), Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil.* Buenos Aires, Novedades Educativas.

Sarlé, Patricia (2006), *Enseñar el juego y jugar la enseñanza,* Buenos Aires, Paidós.

Sarlé, Patricia (2008), *Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Scharagrodsky, P. (2009*), El cuerpo en la escuela*. Programa de capacitación multimedial. Buenos Aires.Ministerio de educación. En http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG05-El-cuerpo-en-la-escuela.pdf.

6.3.2 UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA.

El segundo apartado comprende el estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel del Sistema Educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

- **6.3.2.1 Sujeto de la Educación Primaria**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 2do año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs reloj

Total de horas: 64hs reloj

Unidad curricular a cargo de: Área de Educación.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Los debates actuales en torno a la crisis de la noción de sujeto moderno, reconocen que el sujeto de la educación primaria es resultado de una práctica pedagógica situada, y su problematización, un tema transversal que compromete a toda la formación inicial.

Sin embargo, resulta ineludible la presencia de una unidad curricular cuyo objeto de análisis sea el sujeto de la educación que constituye el vínculo educativo, ya no como dato óntico de la realidad, sino en su dimensión relacional, como efecto de un encuentro con el Otro, y fundamentalmente como condición de posibilidad para todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, el fuerte cuestionamiento a la mirada normalizadora que han tenido los enfoques psico-evolutivos requiere de un espacio específico destinado a la revisión y deconstrucción de la idea de una infancia sostenida en datos naturales así como la concepción de un sujeto desvinculado de sus determinaciones histórico y social.

Esta unidad curricular parte de reconocer en la escolarización, una invención humana reciente que se ha convertido en parte sustantiva del desarrollo subjetivo y que encauza de manera particular el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. Por lo tanto, es de suma importancia que los futuros docentes comprendan al sujeto de la educación primaria como efecto de relaciones situadas, no se nace sujeto sino que se produce en una relación social y esto explica su filiación con la cultura. Asimismo, la noción de sujeto de aprendizaje es una creación de la institución escolar, que tiene efectos subjetivantes, y nuestros futuros docentes, deben estar advertidos y conocer sus posibilidades creadoras así como su responsabilidad en la producción de subjetividad de sus futuros alumnos.

Este espacio ofrece, entonces, en la formación inicial, herramientas para interpelar los procesos de subjetivación en el marco de lo escolar, y sus relaciones con el desarrollo y el aprendizaje, la problemática de las formas de convivencia que se producen en la escuela así como la construcción de autoridad para la transmisión y construcción de lo público. Brinda en la formación inicial, operadores teóricos que promuevan la problematización de las relaciones instersubjetivas en el espacio del aula y su carácter constitutivo en la comprensión de un

sujeto colectivo atravesado por lo grupal y lo institucional. Con este propósito, esta unidad, se nutre necesariamente del psicoanálisis, la psicología social, la psicología genética, y la teoría sociohistórica para ponerlas en diálogo con la cuestión del sujeto de la educación en toda su complejidad.

Ejes de contenidos. Descriptores

El sujeto de la educación primaria. Sujeto y sistema escolar. Las coordenadas sociales de la constitución subjetiva. Igualdad, diferencia y alteridad.

Desarrollo cognoscitivo de los sujetos en el nivel primario. Aportes de las principales teorías psicológicas: La psicología genética, los enfoques socioculturales y las perspectivas cognitivas. Consideraciones sobre pensamiento en el niño, desarrollo de conceptos, conflicto socio-cognitivo. El problema de la naturalización del desarrollo.

La constitución de subjetividades: el aporte del psicoanálisis a la comprensión de situaciones escolares. La escuela como espacio de lo público, el lugar de los otros, el docente como agente de enseñanza. El vínculo educativo. Construcción de convivencia y problemáticas de autoridad: Confianza y cuidado.

Los sujetos en el sistema escolar: consideraciones sobre las trayectorias escolares. Niños/as, adolescentes y jóvenes en plural. La transmisión cultural. Los contenidos educativos como bienes culturales. El problema del discurso normativo y las prácticas normalizadoras.

Bibliografía básica

Baquero, Ricardo (2009), *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique.

Bleichmar, S. (2008), *Violencia social, violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades,* Buenos Aires, Noveduc.

Castorina, J. A. (1984), *Psicología Genética. Aspectos Metodológicos e implicancias pedagógicas,* Buenos Aires, Miño y Dávila.

De Lajonquiere, L. (2011), *Figuras de lo infantil*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Freud, S (2011), *El malestar en la cultura*, En Obras Completas, tomo XXI, 1927-1931, Buenos Aires, .Amorrortu Editores

Minnicelli, M (2008), *Infancia e institución*(es), Buenos Aires, Noveduc.

Piaget, J. (1999), *Seis estudios de psicología*, Buenos Aires, Editorial Labor.

Rivière, Á. (1983), *¿Por qué fracasan tan poco los niños?,* En: Cuadernos de Pedagogía, julio/ agosto de 1983, números 103-104, Barcelona.

Schlemenson, S. (2006), *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*, Buenos Aires, Kapelusz.

Tizio, H. (2005) (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis,* Buenos Aires, Gedisa editorial.

Zelmanovich, P. (2005*), Contra el desamparo,* En: Dussel y Finocchio (comp), Enseñar hoy, una introducción a la educación en tiempos de crisis, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- **6.3.2.2 Educación Sexual Integral (ESI) y su Enseñanza**

Formato: Seminario.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4to año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs reloj

Total de horas: 64 hs reloj

Unidad curricular a cargo del: Área de Educación, Área de Ciencias Sociales, Área Naturales, Área de Prácticas Docentes.

Finalidades formativas de la unidad curricular

La propuesta de este seminario es desandar los caminos de poder-saber que instituyeron como norma una supuesta unidad de experiencia entre sexo, género y deseo dentro de los regímenes de la norma heterosexual. De este modo podemos transitar del reconocimiento de la diferencia a reconocer la manera en que la diferencia es construida y mantenida. Si conceptualizamos al "cuerpo" como una construcción social de una materialidad, es necesario desnaturalizar y revisar las diferentes expresiones escolares en las cuales ese cuerpo se constituye como "diferencia sexual". Así, la educación sexual *"se relaciona con la vida de las personas y con su forma de estar en el mundo…es un tipo de formación que busca transmitir herramientas de cuidado antes que modelar comportamientos."* (E. Faur, El Monitor Nº 11, M.E.N).

De este modo, la escuela, aunque históricamente ha negado o excluido su participación en la formación de la identidad sexual, ha regulado conductas esperables para niñas y niños; ha prescripto ciertas estéticas señalándolas como las "normales"; ha dirigido expectativas y gustos de y para unos y otros; ha indicado cuáles ámbitos del saber son más propicios para uno y otro género o sexo. Es claro que la educación de la sexualidad no solo atañe a las escuelas, pero tampoco es exclusividad de las familias; la interacción en espacios sociales diferentes, las relaciones interpersonales, la mención u omisión de temas vinculados a la sexualidad están formando en cada uno y permanentemente nuestra sexualidad.

Focalizar la relación escuela, género y sexualidad en el nivel primario nos remite a desnaturalizar y poner en debate la consideración del cuerpo, presente en los discursos, las prácticas y el currículum escolar, sus formas de regulación y procesos de invisibilización o control. Es decir, se considera imprescindible indagar en el desarrollo histórico y la conformación vigente del dispositivo de la sexualidad, y de los procesos de generización expresados en los planes y programas curriculares.

Detenernos a reflexionar en la relación entre escuela, género y sexualidad en el nivel primario, implica hacer más democrática la escuela, para que tenga más sentido para la vida de quienes asisten a ella; y para darle cabida, orientación y cuidado a una parte significativa de la experiencia humana. Es así que futuros y actuales profesores/as deberíamos pensar que el aprendizaje en este campo es también un *desaprendizaje*; de mandatos, estereotipo y tabúes, para hacer uso del pleno derecho a una sexualidad placentera y responsable, como un derecho de ciudadanía. Esto implica desaprender que la sexualidad es privada; que se trata, por lo contrario, de una cuestión indiscutiblemente pública y profundamente política, que la escuela como institución estatal no puede desatender.

En este contexto, la ley constituye un verdadero avance legislativo, que podrá ser vivenciado como conquista de derechos si su implementación se realiza desde enfoques que dejen de

considerar a los/as estudiantes como objeto de información para considerarlos/as como sujetos/as de la educación sexual. Siguiendo a Morgade y Alonso (2008), *"la esperada educación sexual"*, puede implicar *"disciplinamiento de la sexualidad"* si no se complementa con un enfoque que problematice las relaciones de poder en las que la sexualidad se inscribe. También es posible que la hegemonía del enfoque de la prevención tienda a medicalizar los cuerpos sexuados y que, aun adoptando el enfoque de género, se lo sobreimprima al de la prevención, victimizando a las mujeres y sobre culpabilizando a los varones. La direccionalidad de la aplicación de las leyes estará dada por los enfoques según los cuales quienes estamos día a día en los espacios educativos resignifiquemos sus textos." De este modo, la educación sexual integral desde una perspectiva de género y en el marco de los derechos humanos, nos habilita a visualizar y pensar el espacio social/escolar desde una lectura compleja en la cual se ponen en juego primordialmente diferentes relaciones sociales marcadas por la desigualdad de género.

Eje de Contenidos. Descriptores

Sexualidad y género: Debates teóricos. Género, Sexualidad y Educación: los modelos dominantes de educación sexual, enfoques moralistas, normativos, biologicistas – médicos, sexológicos y de género.

Ley de Educación Sexual Integral (ESI): La implementación de la ESI como desafío político pedagógico en el nivel primario. Pensar la diversidad en la escuela. Ejes conceptuales de la ESI, análisis teórico y didáctico.

La corporalidad a debate: El cuerpo como territorio. La incidencia de los medios de comunicación, las publicidades y el consumo en el cuidado del cuerpo y la salud. La prevención y la patologización. El afecto y la amorosidad en las relaciones sociales.

Derechos humanos y vulneración de derechos: El reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos. Los derechos sexuales y reproductivos. Maltrato infantil y su abordaje institucional. Trabajo en red con otras instituciones. Violencia de género y femicidio. Trata de personas. Leyes vigentes y Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar.

Bibliografía básica

Aliaga, J.V. y Mayayo, P. (2013), *Genealogías feministas en el arte español: 1960-201*0 [Corto], España, MUSAC Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León. Galerna Producciones. www.youtube.com/musacmuseo

Alonso Graciela y Morgade Graciela (comps.) (2008*), Cuerpos y sexualidades en la escuela*. De la <normalidad> a la disidencia, Paidós, Buenos Aires.

Epstein D. y Johnson R. (2000), *Sexualidades e Institución escolar*, Madrid, Editorial Morata.

Foucault Michel (2003), *La voluntad de saber*, Volumen I de Historia de la Sexualidad, Siglo XXI Editores.

Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley Nacional No 26.150.

Lopes Louro Guacira (2001) (Org.), *Pedagogías de la Sexualidad*. En El cuerpo educado, Pedagogía de la sexualidad, Belo Horizonte, Brasil, Auténtica Editora.

……. (2004*), Marcas del cuerpo, marcas del poder,* en Un cuerpo extraño. Ensayos sobre sexualidad y teoría queer, Sao Pablo, Brasil, Ed. Auténtica.

López-Varó S. (2010), ¿*Qué es esto del arte feminista*?, en Revista digital Vulture, Extraído el 18 de febrero, 2013, de http://www.revistaculturalvulture.com

Maffía, D. (2008), *Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica,* Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Universidad de Buenos Aires, en Seminario de Epistemología Feminista, Facultad de Filosofía y Letras (UBA) –. *En*: http://dianamaffia.com.ar

Maffía, D. (comp.) (2003), *Sexualidades migrantes*. Género y transgénero, Buenos Aires, Feminaria editora.

Morgade, G. y Alonso, G. (comps.) (2008), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*, Prefacio, Buenos Aires, Paidós.

Scharagrodsky, P. (2010), *Pedagogía: El cuerpo en la escuela. Explora,* Las ciencias en el mundo contemporáneo, Documentos del Programa de Capacitación multimedial, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación, También en formato de video: http://www.encuentro.gov.ar

Skliar C. (2006), *Palabras de la normalidad. Imágenes de la anormalidad,* en "Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen", Buenos Aires, Manantial.

- **6.3.2.3 Proyectos Educativos con TIC (Cuarto Año)**

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4to año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 3 hs reloj

Total de horas: 48 hs reloj

Unidad curricular a cargo del: Área de Tecnología de la Información y Comunicación

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Concebir la incorporación de las TIC en las diferentes disciplinas como mediadoras y facilitadoras para la innovación pedagógica; las buenas prácticas en el uso educativo de las TIC.

Analizar en forma crítica la utilización, producción y participación en proyectos mediados con TIC, con el objetivo de promover una visión de investigación y análisis de las prácticas pedagógicas.

Ejes de Contenidos. Descriptores

Experiencias educativas con TIC: El modelo TPack en la planificación. Propuestas educativas con TIC.

La integración de las TIC en la Enseñanza de la Matemáticas: Selección y evaluación de software, recursos interactivos y dinámicos, para el diseño y la construcción. La enseñanza de la matemática y las demandas de la sociedad del siglo XXI. Reflexionar sobre los cambios en la

dimensión experimental de las matemáticas y sus potencialidades.

La integración de las TIC en la Enseñanza de las Ciencias Sociales: Las TIC y los procesos socioculturales. Cultura, identidad y construcción de la subjetividad. La ciudadanía digital.

La integración de las TIC en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Software de modelización y simulación en la Física, la Química y la Biología. Los recursos TIC como herramientas para registrar, producir y comunicar experiencias escolares por medio de los nuevos lenguajes multimediales.

La integración de las TIC en la enseñanza de la Lengua y la Literatura. La edición y el procesamiento de los textos como herramientas para apropiarse del acto de escribir. Multimedia y multialfabetización. La producción de textos y la lectura mediados por las TIC. Nuevas formas de acceso a la Lengua y a la Literatura.

Bibliografía básica

Bañuelos Blázquez, R. (2011), *La integración de las TIC en las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, UNIR Universidad Internacional de La Rioja.

Diseño Curricular del Nivel Primario (2011), Ministerio de Educación. Consejo Provincial de Educación, Gobierno de la Provincia de Río Negro.

Dussel, I. (2010*), Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital,* Santillana.

Fandos Garrido, M., Jimanaz, G. J., Gonzalez Soto, A. (2002), *Estrategias didácticas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación,* Revista Acción Pedagógica.

Joselevich, M. (2014), *Ciencias Naturales y TIC: orientaciones para la enseñanza,* Buenos Aires, ANSES.

Novembre, A y Otros. (2015), *Matemática y TIC: orientaciones para la enseñanza,* Buenos Aires, ANSES.

Siro, A y Otros. (2014), *Lengua y Literatura y TIC: orientaciones para la enseñanza*, Buenos Aires, ANSES.

Soletic, M. y Otros.(2014), *Ciencias Sociales y TIC: orientaciones para la enseñanza*. Buenos Aires, ANSES.

Villarraga, M. (2012), *Acercando al profesorado de matemáticas a las TIC para la enseñanza y aprendizaje,* Revista de Educación mediática y TIC.

- **6.3.2.4 Problemáticas Socioeducativas en Nivel Primario**

Formato: Seminario.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4to año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs reloj

Total de horas: 64 hs reloj

Unidad curricular a cargo del: Área de Educación y Área Prácticas Docentes

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La unidad curricular Problemáticas Socioeducativas en el Nivel Primario tiene la intencionalidad de contribuir a la configuración de un espacio de reflexión de problemáticas relevantes en los contextos institucionales particulares del nivel primario. Este espacio curricular requiere de abordajes que habiliten la lectura crítica y promuevan el desafío de cómo pensar y cómo hacer de la educación ese acto político que emancipa y que asegura, con justicia, la inscripción de todos/as en lo público.

La escuela es el ámbito donde docentes y estudiantes se encuentran para interactuar con conocimientos, saberes, experiencias y sentidos diversos que se ponen en juego en la escena escolar. Por lo tanto, se constituye en un espacio de oportunidades para pensar la Inclusión de un modo diferente a la homogeneización excluyente de la modernidad, y para interpelar la dupla inclusión-exclusión desde una perspectiva situada que reinstala en el lenguaje la noción de igualdad de los sujetos de la educación, sujetos de posibilidad y derechos.

Es fundamental interpelar la nueva retórica matizada por eufemismos democráticos como Inclusión, Diversidad, Tolerancia y su relación con la Enseñanza y las Trayectorias escolares, profundizar sobre las formas actuales en que se ejerce el poder, se excluye y se incluye en la escuela primaria y repensar las prácticas institucionales y pedagógicas que refuerzan esa matriz selectiva “para pocos” y cómo se aborda “lo común” y la democratización del conocimiento.

Este espacio se propone colaborar en el impulso de prácticas educativas alternativas, que otorguen otros sitios a la posición subjetiva de los estudiantes y del docente, a la reflexión sobre la problemática, y den otro sentido a la tensión constante en la relación inclusión – exclusión.

Formas de hacer escuela inclusiva y de calidad se constituye en una responsabilidad ineludible de la Formación Docente Inicial para lograr el desafío del nivel primario de construir una escuela ajustada a derecho bajo la lógica de la inclusión y la igualdad. En este sentido, pensar en la escuela inclusiva implica asumir una posición ética de reconocimiento del otro como sujeto, de hospitalidad y responsabilidad por y ante el otro, un modo de efectivizar una política de la justicia, un modo de pensamiento que permita examinar las razones que justifican y han justificado las prácticas educativas en diferentes modalidades y contextos, para comprender, -restituyendo una totalidad de sentido -, que las opciones ideológicas y epistemológicas conllevan un posicionamiento ético-político.

Todos tenemos valores que guían nuestra existencia, nuestros proyectos de vida y nuestras relaciones sociales. Esta es una afirmación obvia pero, a la vez, necesaria, dada la virulencia con que algunos sectores expresan su temor al cambio social afirmando que las nuevas generaciones o que algunos grupos sociales han "perdido los valores" o que lo que sostienen son "antivalores". Los valores son la guía con la que moldeamos nuestras relaciones de cooperación y conflicto con otras personas, con otras sociedades y con la naturaleza. ¿Qué valores son importantes? ¿Por qué esos y no otros? ¿Quién decide cuáles? ¿En qué espacios? ¿De qué manera?. Las posibilidades de articulación de valores en la educación ética y política se inscriben en las disputas culturales de la época.

Preguntarse hoy por los fundamentos del ejercicio de la ciudadanía, en una escuela inclusiva, implica resolver las tensiones existentes entre las particularidades y preferencias individuales y el proceso de hibridación cultural que deviene de un mundo globalizado.

Ejes de contenidos Descriptores

Organización institucional: Escuela primaria como dispositivo escolar. Los formatos escolares. La configuración de la práctica docente en los nuevos formatos. Identidades y diferencias en la escuela: Clase, género, generación, etnia, religión, nacionalidad.

Las trayectorias educativas. Aprendizaje monocrónico y cronologías de aprendizaje. Perspectivas acerca de lo común. Estrategias de enseñanza como forma de acceso al currículo y de inclusión. Relaciones y tensiones entre evaluación, enseñanza e inclusión.

Inclusión Educativa: La construcción de alteridades en ámbitos sociales y escolares. Identidad, diferencia, estigma, estereotipo. Imaginarios de alteridad. El argumento de la diferencia y la práctica del diferencialismo. Dilemas y tensiones. La experiencia y alteridad en educación. La interculturalidad como problema epistemológico, ético y político. La dimensión política de la educación como espacio de poder y construcción de igualdad o desigualdad. Relación Legislación-Inclusión educativa. Nuevas formas exclusión y de segregación.

Inclusión y ciudadanía en la escuela plural: Inclusión y convivencia. Algunas tensiones en debate: educar en un mundo sin referencias. Educación y valores. Igualdad y ciudadanía El lugar de la ética en la formación docente.

Bibliografía básica

Boggino, N. (2004), *Los valores y las normas sociales en la escuela. Una propuesta didáctica institucional,* Rosario, Homo Sapiens.

Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educar: posiciones acerca de lo común,* Buenos Aires, Del Estante editorial.

Gentili, P. (coord.) (2000), *Códigos para la ciudadanía*. La formación ética como práctica de la libertad, Buenos Aires, Santillana.

Horn, A. y otros (2013), *Prácticas Escolares e ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad*, en: Cuadernos de Pedagogía Rosario Vol. 43 N° 48.

Kaplan, C. (2006), *La inclusión como posibilidad*, Buenos Aires,, Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. Guía Federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar. Tomo 1 y 2. Abril 2014.

Rosato, A. (2009), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*, Buenos Aires, Noveduc.

Siede, I. (2007), *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.

Sinisi, L. (1999), *Nosotros y los otros. Estigma, estereotipo y racialización,* en De eso no se habla…. los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, Buenos Aires, Eudeba.

Skliar, C. (2005), *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad,* en: Rosato, A.; Vain, P. (coord.), La construcción social de la normalidad: alteridades, diferencias y diversidad, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Southwell M. y Romano, A. (2013), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*, Gonnet, UNIPE.

Terigi, F. (2010), Conferencia "Cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares", La Pampa.

6.4 CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.

El Campo de la Práctica como trayecto formativo vertebra y articula el Campo de la Formación General, el Campo de la Formación Específica y remite a la Formación en la Práctica Profesional.

La construcción de la práctica profesional, debe ser pensada desde el marco de una epistemología de la práctica, entendiéndola como una construcción histórica, social, política, cultural, producto de una experiencia. Esta experiencia se encuentra enmarcada en una tensión universal- particular puesto que está en constante relación con otros sujetos e instituciones al mismo tiempo que responde a una matriz construida a partir de la vivencia singular y situada.

En relación a lo planteado, en el campo de la práctica profesional docente, la formación se fundamenta en el paradigma del practicante reflexivo. En términos de Perrenoud "la práctica reflexiva es un *trabajo* que, para convertirse en *regular*, exige una actitud y una identidad particulares (...) corresponde especialmente a la formación, inicial y continua, desarrollar la actitud reflexiva y facilitar los conocimientos y el saber hacer correspondientes" (2004:43).

En este sentido formar un docente reflexivo, es un proceso continuo y gradual que posibilita el aprendizaje de capacidades y conocimientos que articulan los saberes prácticos con los saberes de referencia en experiencias situadas. Esto requiere de una práctica sistemática que posibilite al estudiante hacer consciente sus propios esquemas de acción en pos de la construcción de un habitus profesional.

En consonancia con lo que plantea Davini (2014), es necesaria la participación e incorporación progresiva de los estudiantes/residentes en diferentes contextos socio-educativos, para poder observar, analizar e intervenir de acuerdo a las características propias del trabajo docente, en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales.

El Campo de la Práctica Profesional es responsable por el desarrollo de habilidades prácticas y capacidades para la acción a través del análisis, la reflexión y la experiencia práctica contextualizada. Esto resignifica los conocimientos de los otros campos curriculares, por ello es necesario priorizar las articulaciones con los Campos de la Formación General y Específica. La intención es posibilitar el encuentro entre saberes, prácticas y sujetos de la formación docente, buscando la articulación entre acción–reflexión, teoría-práctica, enseñanza-investigación.
Se definen núcleos de sentido que acompañan el trayecto formativo durante los cuatro años, el cual está caracterizado por la circularidad, progresión y complejidad en el abordaje de los

contextos y tareas específicas de la práctica docente y de la práctica de la enseñanza. Algunos de estos núcleos de sentido se refieren:

a) La práctica docente y de enseñanza como objeto de análisis y comprensión en su contexto de producción,
b) la apropiación de herramientas metodológicas desde la investigación educativa para su abordaje,
c) el sujeto de estas prácticas en relación al propio proceso de formación en el que se inscribe una historia personal e institucional y que requiere del aprendizaje de una formación para el análisis que permita la objetivación de la realidad representada desde una posición reflexiva y crítica.

Realizar el análisis teórico- metodológico de las prácticas docentes, entendidas de la manera expuesta hasta aquí, es posible a través de la metodología brindada por la perspectiva socio antropológica de investigación. La misma permite construir los objetos de estudio que cada instancia de Práctica requiera, generándose -en la mayoría de los casos- la necesidad de resignificar objetos preconstruidos socialmente. El campo de la Formación en la Práctica Profesional en el que se incluye -como posibilitador del mismo- al sujeto, puede ser indagado y analizado a través de diferentes instrumentos brindados principalmente por la etnografía. Estos instrumentos, los marcos teóricos pertinentes y el trabajo con pares se transforman en los habilitantes del análisis, al lograr los procesos de objetivación.

El trabajo reflexivo a partir de las narrativas como uno de los dispositivos para la formación, promueve en los sujetos el aprendizaje de una práctica reflexiva que permite la de-construcción y reconstrucción crítica de modelos acerca del ser docente. Como expresa Anijovich, "este tipo de aprendizaje refiere a la posibilidad de pensar sobre las teorías y modelos mentales implícitos que subyacen a decisiones y acciones. Es un meta-aprendizaje y, a su vez, un aprendizaje generativo, en la medida que produce reestructuraciones de esquemas previos y aperturas a nuevas interpretaciones de la realidad" (2009:49)

La identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto socio-histórico y profesional particular en el cual esos procesos se inscriben (Vaillant, 2007). En este sentido, la formación inicial debe garantizar los conocimientos y experiencias necesarios para construir una identidad que le permita reconocerse a sí mismo (y ser reconocido por otros) como un profesional idóneo.

En el Campo de la Práctica el trabajo formativo tiene la particularidad de estar vinculado con otras instituciones y profesores que participan como co-formadores en ese proceso, son los "formadores de terreno". Se designa co-formador al docente que recibe practicantes y residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza el seguimiento individualizado de la formación en terreno de los futuros docentes. El término co-formador es utilizado para significar la actividad colaborativa que llevan juntos maestros y profesores en el itinerario formativo. (Sanjurjo, 2009: 223).

La relación entre Instituto formador y las Instituciones Educativas se visualiza como un espacio de debate y construcción colectiva que interpela permanentemente a los sujetos, las culturas institucionales y los saberes, enfoque que explicita la concepción de formación y práctica concebida como una problemática y responsabilidad compartida desde una cultura colaborativa de abordaje de la Formación de la Práctica Profesional. Este modo de asumir el trabajo con las Escuelas Asociadas requiere de una actitud de diálogo permanente para compartir argumentaciones y posicionamientos diversos con la intencionalidad de construir

respuestas pertinentes y creativas que se alejen de prácticas estereotipadas/ritualizadas por la cultura hegemónica. Esto promueve el aprendizaje de una práctica reflexiva compartida con otros en un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de teoría y de teoría a partir de la práctica comprometida con el conocimiento a transmitir y con los problemas sociales que requieren la intervención de los mismos para su transformación.

El Campo de la Práctica se organiza en cuatro unidades curriculares que enseñan las capacidades, desempeños prácticos del oficio y resignifican los aportes teóricos y metodológicos abordados en los otros Campos de la Formación y los insumos relevados de la práctica en terreno. Se propone el abordaje para los cuatro años de actividades en las dos instituciones formadoras (Escuelas Asociadas/Instituto Formador). En cada Unidad curricular; Práctica I, II, III y IV se desarrollan: Talleres de Práctica, Trabajos de Campo en diferentes contextos institucionales y socioeducativos, Talleres Integradores/interdisciplinares, Tutorías, Ateneos. Éstos dispositivos constituyen alternativas diversas para la compleja organización de la tarea pedagógica del Campo de la Práctica Profesional. Permiten comprender el potencial formativo de las prácticas reconociéndolas como fuente de conocimiento y de aprendizaje, concebir a los estudiantes como sujetos activos en la problematización de las prácticas y en simultáneo sostener la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar. (Davini, 2014).

Los formatos, mencionados anteriormente se caracterizan de la siguiente manera:

- Taller: está orientado a la constitución de un espacio que promueve la integración del saber y saber hacer a través del trabajo colectivo, la reflexión y el intercambio. Se focaliza en la problematización de la práctica, los procesos meta-cognitivos que se ponen en juego en el intercambio reflexivo y en una formación para el análisis.

- Trabajo de Campo: formato pedagógico que posibilita la inserción en el terreno, la descripción de prácticas en contextos reales que promueven la contrastación, comprensión desde los marcos conceptuales. Identificando las particularidades de la práctica situada, interpelada por dimensiones micro institucionales y macro contextuales. Generando la apropiación de herramientas procedimentales como observar, registrar, entrevistar, documentar y sistematizar información. Además será el ámbito de intervención de experiencias pedagógicas, institucionales, áulicas y de enseñanza.

- Ateneo: espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos vinculados con experiencias, situaciones y problemas de enseñanza de la práctica en el nivel. Propicia el intercambio de posicionamientos y debate. Este modo de abordaje favorece la ampliación de las perspectivas desde estudiantes, profesores y expertos. La instancia se propone para IV y potencia la actualización, revisión, e integración de análisis y reflexión a situaciones problemáticas (institucionales/áulicas), análisis de casos, producción de narrativas.

- Taller Integrador/interdisciplinar: espacio en el que se transversalizan temas y/o problemáticas específicas vinculadas a la formación docente y a la enseñanza en el nivel. Estas son definidas por los sujetos que participan en cada año de la Práctica y su abordaje trasciende a una orientación o disciplina. Es el ámbito de construcción colectivo desde primer año. De segundo a cuarto año el docente co-formador, de la escuela asociada, participa en este espacio en el proceso de formación.

- Tutorías: encuentros que posibilitan la circulación de la palabra entre los estudiantes y los tutores, favorece la explicitación de los constructos acerca del conocimiento construido, la práctica que se desempeña y su reflexión en y sobre la acción con el objeto de reconocerla para su mejora en las intervenciones.

PRIMER AÑO

- **6.4.1 Unidad Curricular: Práctica Docente I.**

Eje: "Los contextos de producción de la práctica docente y los procesos subjetivos de construcción de la identidad profesional."

Formato: Prácticas Docentes

Régimen de cursada: Anual

Distribución de la carga horaria: Taller de Práctica (64hs. anual); Trabajo de Campo (16hs. anuales); Taller Integrador (10hs. anuales)

Total de horas: 90 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La Unidad Curricular de la Práctica I, inicia a los estudiantes en la primera inserción en Instituciones socio-educativas, donde se desarrollan prácticas docentes. Éstas incluyen procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro y fuera del campo escolar. Como sostienen Terigi, Borzese y García (2009) los/as niños, adolescentes y jóvenes realizan distintos recorridos en contextos de aprendizajes variados, en muchos casos extraescolares y que se complementan con lo escolar enriqueciendo su trayectoria educativa.

La escuela es una institución en la que circulan conocimientos y saberes pero no es la única, por ello necesita estar abierta a su entorno, revalorizar su contexto socio- cultural y estar interconectada con otras instituciones, organizaciones y experiencias sociales que atraviesan y forman parte de la vida de los sujetos.

El trabajo en terreno desde el inicio de la formación docente posibilita que el estudiante se ponga en contacto especialmente con las realidades sociales de los sectores que más han sufrido la exclusión de las políticas neoliberales, para aprender a abordar la complejidad de la tarea docente desde un posicionamiento político que valore y priorice la inclusión social y la igualdad educativa.

Para realizar el trabajo de campo se propone tomar herramientas teórico-metodológicas de la investigación socio-antropológica. Esta perspectiva favorece la construcción de una actitud investigativa o en palabras de Freire una curiosidad epistemológica. Al mismo tiempo, le permite al estudiante hacer aproximaciones en procesos fundamentales como son problematizar, desnaturalizar y comprender las prácticas para empezar a intervenir pedagógicamente desde una posición reflexiva y emancipadora.

Se plantea la escritura del diario de formación como herramienta metodológica que posibilite al estudiante la documentación de su propio proceso formativo, y las experiencias educativas que permitan: objetivar, reconstruir y reflexionar acerca de la construcción de la identidad profesional.

Ejes de Contenidos Descriptores

El Taller de Práctica Docente I, el Trabajo de Campo y el Taller Integrador son los tres formatos que se proponen para organizar el trabajo al interior del Campo de la Práctica y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

En el *Taller de Práctica I* permite el abordaje de los siguientes ejes de contenidos:

Los sujetos que deciden formarse como docentes. Formación, Práctica Docente e Investigación. Modelos de docencia. La Formación docente como trayecto. Fases.

Prácticas sociales, institucionales y de enseñanza. Representaciones sociales acerca del ser docente. Contextos de prácticas institucionales y su relación particularizada con la realidad socio-educativa a la que pertenecen.

La enseñanza y el aprendizaje en diferentes contextos: La educación permanente. La dimensión sociopolítica, institucional de espacios de enseñanza y de aprendizaje en experiencias educativas.

Investigación y Formación. Aportes teórico-metodológicos de la investigación socio-antropológica, la etnografía. Herramientas e Instrumentos de recolección de información: Observación. Entrevista. Registro. Organización y análisis de la información. Problematización. Informes. Las narrativas y documentación pedagógicas. El diario de Formación.

El *Trabajo de Campo* en primer año debe posibilitar al estudiante el acercamiento a diversos contextos donde se desarrollen prácticas educativas con distintos grados de formalización (Organizaciones sociales y comunitarias que desarrollen apoyos escolares, actividades deportivas, recreativas, talleres destinados a alfabetización inicial, acompañamiento al trabajo educativo, radios comunitarias, escuelas).

El *Taller Integrador* coordinado por el docente del Campo de la Práctica es una instancia de trabajo y tiempo compartido, un escenario donde se construye conocimiento a partir de la interacción entre espacios socioeducativos, los estudiantes y profesores de Instituto Formador. Implica la definición de problemáticas y/o temáticas que se vinculen al eje de la práctica en el primer año. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Posibilita el análisis y la comprensión de las experiencias formativas, realidad social, prácticas educativas formales, no formales e informales, contextos socioeducativos y sus relaciones/vinculaciones con las instituciones educativas. Participan Alfabetización Académica, Ciencias Sociales, Educación estético-expresiva, Pedagogía, Filosofía.

Bibliografía básica

Achilli, L. E. (2000), *Investigación y formación docente*, Rosario, Laborde Editor.

Alliaud, A.; Duscharzky, L. (comp.) (2003), *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Niño y Dávila editores.

Anijovich R. (2009), *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Buenos Aires Paidós.

Davini, C. (2014*), La formación en la Práctica Docente.* Editorial Paidós, Voces de la Educación.

Ferry, G. (1997), *Pedagogía de la Formación*. 1ª edición. Buenos Aires: Formación de Formadores, Serie Los Documentos, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas, Paidós educador.

Filloux, J. (2004), *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Freire Paulo (2008), *Pedagogía de la autonomía,* Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.

Guber R. "El trabajo de campo" en Guber, Rosana: La etnografía. Método, campo y reflexidad. Capítulo 2 http://comeduc.blogspot.com/2006/03/rosana-guber-el-trabajo-de-campo.html

Guber, R. (2011*), La etnografía.* Método, campo y reflexividad, Buenos Aires, Siglo XXI.

Guber, R. (2004), *El registro de campo: primer análisis de dato,* en El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo, Buenos Aires, Paidós

Mc. Ewan, H. & Egan, K (comp.) (1998), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.

Rockwel E. (2011), *La experiencia etnográfica historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.

Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.

Urbano C. y Yuni J. (2005*), Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*, Córdoba, Editorial Brujas.

Wittrock, M.C. (1989), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.

SEGUNDO AÑO

- **6.4.2 Unidad Curricular: Práctica Docente II.**

Eje: "Aproximación al análisis de las instituciones educativas para la construcción de conocimientos de la práctica profesional docente."

Formato: Prácticas Docentes

Régimen de cursada: Anual

Distribución de la carga horaria: Taller de Práctica (64hs); Trabajo de Campo (20 hs anuales); Taller Integrador /interdisciplinar (12hs anuales).

Total de horas: 96 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

El espacio de Prácticas Docentes II retoma y profundiza el abordaje teórico metodológico desarrollado en Prácticas Docentes I con el objetivo de promover en los/as estudiantes una actitud investigativa que les permita comprender la complejidad y multiplicidad de significados que las instituciones escolares del nivel tienen para sus actores.

Las escuelas contienen prácticas particulares de docentes y alumnos/as en un contexto histórico y social que imprime rasgos organizacionales, estructurales y dinámicos cuya trama de significados ofrece la posibilidad de ser analizados.

La práctica docente es una construcción subjetiva que implica un trayecto formativo que se inicia con la biografía escolar y se continúa con la formación inicial. Por lo tanto, los/as estudiantes han habitado las escuelas durante largo tiempo. Ello implica proponerle al

futuro/a docente un espacio que los/as invita a "redescubrir la escuela" desde un extrañamiento de la misma que les posibilite objetivar lo cotidiano, lo incorporado.

El enfoque hermenéutico es coherente con una propuesta que intenta aproximarse a una interpretación subjetiva de cómo funciona la institución escolar de nivel primario: su historia, cultura institucional, sus rituales, sus rutinas, la organización de los tiempos y los espacios, los estilos de intervención, sus proyectos. Desde esta perspectiva, se tratará de objetivar las prácticas siendo protagonistas de las mismas para "hacer visible aquello que no se ve". Ello requiere reconocer la importancia de la indagación, la búsqueda, la investigación como procesos inherentes a la práctica docente.

El docente debe asumir una actitud investigativa constante que conmocione sus puntos de certeza, a fin de convertir la práctica en objeto de estudio para poder intervenir. De esta manera, el docente como profesional puede tomar decisiones fundamentadas y contextuadas ante los problemas singulares que plantea la práctica.

En ese sentido, la práctica es formadora en tanto es sometida al análisis con referentes teóricos así como estos lo son si se articulan con la práctica. Ello requerirá "desarrollar la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes" (Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario, 2009:33) para problematizar las instituciones educativas, favorecer procesos de pensamiento reflexivos y generar propuestas de intervención pedagógica que materialicen dicha relación entre la teoría y la práctica. En otras palabras: observar, interpretar e intervenir.

Ejes de contenidos. Descriptores

Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior de la Unidad Curricular Práctica Docente II, los mismos deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares formadores a los fines de promover los aprendizajes propuestos.

El *Taller de Práctica* como dispositivo de formación imprime una dinámica metodológica apropiada para la construcción colectiva del conocimiento profesional necesario para la formación de futuros/as docentes, en el mismo se sugieren ejes de contenidos tales como:
Las Instituciones educativas, conceptualización en el tiempo. Las dimensiones de la estructura formal institucional. La cultura institucional. Las relaciones informales y la dinámica de la vida institucional

La dimensión pedagógico-didáctica. Niveles de concreción del currículo: nacional, jurisdiccional e institucional. Normativa curricular institucional. Los procesos y documentaciones institucionales organizadores de las prácticas: sentidos, alcances, dimensiones. Producción colectiva de proyectos institucionales y áulicos. Las prácticas institucionales inclusivas.

Las herramientas metodológicas y sus fundamentos teóricos para el abordaje institucional/áulico: observación participante, registros de observación, fotográficos, fílmicos, análisis documental, entrevista, encuesta. Recaudos metodológicos necesarios en pos de una¨buena práctica" de investigación.

Construir la escuela como objeto de estudio. La descripción analítica. Organización de la información para el análisis. La construcción de datos. Categorización teórica. Construcción del marco conceptual. Análisis interpretativo.
Sistematizar la práctica docente. La importancia de la narrativa como dispositivo de la

formación inicial. La práctica como construcción reflexiva. El diario de formación. Maestros memorables.

El *Trabajo de Campo* en Práctica II propone la inserción institucional a través de observación, observación participante, entrevistas, análisis documental de PEI, PCI, Proyectos específicos de la práctica curricular de la Escuela Asociada, ayudantías en aulas inclusivas y trabajo colaborativo en todas las instancias en un acompañamiento permanente in situ de las tareas que realiza un docente cotidianamente.

El *Taller Integrador* coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las escuelas asociadas y los sujetos involucrados a través de la definición de problemáticas y/o temáticas que se vinculen al eje de la práctica en el segundo año. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Posibilita la comprensión de la Cultura Institucional y el análisis de los niveles de concreción curricular. Se sugiere la participación de: Didáctica General, Psicología Educacional, Sujetos de la Educación, Sociología de la Educación y de las unidades curriculares de la Formación Específica.

Bibliografía básica

Baquero, R.; Diker, G. & Frigerio, G. (comp.) (2007*), Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, CEM del estante editorial.

Belgich Horacio (2006), *Orden y Desorden escolar*, Rosario, Editorial Homosapiens.

Bixio, C. (2004), *Cómo construir proyectos. El proyecto institucional. La planificación estratégica. ¿De qué hablamos cuando hablamos de proyectos?* Rosario,Homo Sapiens.

Bolivar, A. (1995*), El conocimiento de la enseñanza*. Epistemología de la investigación del currículum, FORCE, Universidad de Granada.

Butelman, I. (comp.) (1996), *Pensando las instituciones, Sobre teorías y prácticas en educación,* Buenos Aires, Paidós.

Chaiklin, S. & Lave, J. (comp.) (2001), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.

Fernández, L. (1994*), Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas,* Buenos Aires, Paidós.

Fernández, L. (1998), *El análisis de lo institucional en la escuela,* Buenos Aires, Paidós.

Frigerio G., y otros (1996), *Las Instituciones Educativas Cara y Ceca*, Buenos Aires, Troquel.

Nicastro, S. (2006), *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido,* Rosario, Homo Sapiens.

Santos Guerra, M. (1994), *Entre Bastidores el lado oculto de la organización escolar*, Málaga, Aljibe.

Santos Guerra, M. (1999), *Para comprender las organizaciones educativas*, Málaga, Aljibe.

Wittrock, Merlin C. (1989), Aspectos del acceso al lugar y de la ética de la investigación, en La investigación de la enseñanza; II. *Métodos cualitativos y de observación*. Buenos Aires.

Paidós.

Woods P. (1986), *La escuela por dentro*, Barcelona, Paidós.

Woods P. (1989), *Investigar el arte de la enseñanza uso de la etnografía en la Educación*, Buenos Aires, Paidós.

TERCER AÑO

- **6.4.3 Unidad Curricular: Práctica Docente III.**

Eje: "Prácticas de enseñanza contextuadas"

Formato: Prácticas Docentes

Régimen de cursada: Anual

Distribución de la carga horaria: Taller de Práctica (64hs.); Trabajo de Campo (64hs. anual); Taller Integrador (10hs. anuales), Tutorías (5hs. anuales).

Total de horas: 143 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

En esta Unidad Curricular la Práctica de la Enseñanza adquiere significación desde la compleja paradoja de enseñar a enseñar. La práctica de la enseñanza como actividad intencional entrama dimensiones epistemológicas, políticas, sociales y psicológicas en una construcción elaborada como inter juego necesario entre teoría y práctica.

La construcción didáctica implica en este proceso poner en juego la relación contenido-método. La inserción en contextos escolares y áulicos diversos permite el análisis de problemáticas cotidianas a partir de la reflexión colectiva. Acciones participativas de producción de diseños e intervenciones didácticas desde una perspectiva colaborativa. Participar en diferentes instancias educativas institucionales/áulicas/extra-áulicas.

Analizar y comprender las prácticas de enseñanza en el contexto del aula en diálogo permanente con los saberes conceptuales y metodológicos construidos y la toma de decisiones que respondan a la justicia curricular. Posibilitar la producción de propuestas personales de intervención pedagógica contextuadas en relación al qué, cómo, para qué enseñar y evaluar los contenidos curriculares del Nivel.

Valorar la investigación educativa como herramienta que permite la producción de conocimientos contextuados de las instituciones educativas.

Ejes de Contenidos .Descriptores

Los cuatro formatos que se proponen organizan el trabajo al interior de la Unidad Curricular Prácticas Docentes III, los mismos deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares a los fines de promover los aprendizajes propuestos.

En el *Taller de Prácticas* se proponen ejes de contenidos tales como:

El aula espacio material y simbólico. La interacción en el aula. La heterogeneidad sociocultural, la producción y el intercambio en el proceso de construcción del conocimiento escolar. El aula

inclusiva. La clase escolar, construcción de categorías didácticas para su análisis y comprensión.

El conocimiento profesional de los profesores en relación a su práctica profesional. La intervención del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las tareas del Profesor en la práctica cotidiana. Las relaciones que se inscriben saber-poder en la clase. Los supuestos que operan. Análisis de esquemas prácticos y estratégicos en los momentos de la práctica.

Las prácticas de enseñanza: el diagnóstico, la planificación como hipótesis de trabajo. La construcción metodológica. La evaluación del proceso y la acreditación. Criterios para la construcción del diseño y evaluación de propuestas de intervención educativa.

Producción, análisis y reflexión de medios y materiales didácticos, elaboración de recursos digitales. Documentos, videos, actividades de simulación y otros desarrollos específicos de las tecnologías de la información.

La investigación como práctica social. Investigación-Acción. Dimensión epistemológica y Metodológica. Elaboración de instrumentos de recolección y análisis de datos. Análisis de registros de clases.

El *Trabajo de Campo* en Práctica III propone la inserción institucional a través de: observaciones y ayudantías en aulas inclusivas, participación en actividades institucionales, producción colectiva y desempeño en parejas pedagógicas de propuestas de enseñanza de contenidos curriculares de dos o más áreas, en un ciclo de Educación Primaria. Participación colaborativa en instancias que requieren de mayor autonomía en toma de decisiones curriculares, en experiencias formativas de prácticas contextuadas y del oficio docente en diversos contextos.

El *Taller Integrador* coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las escuelas asociadas y los sujetos involucrados a través de la definición de propuestas de enseñanza que atiendan la diversidad en las aulas de Educación Primaria. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Posibilita el análisis y la comprensión colaborativa de las prácticas de enseñanza, las intervenciones didácticas, el grupo clase, el uso de los recursos. Se sugiere prioritariamente la participación de co-formadores, Sujetos de la Educación, Educación y TIC, Educación Estético Expresiva, Didáctica General, las Didácticas de la Formación específica y otras unidades curriculares sujetas a intervenir según las problemáticas/temáticas de la enseñanza a abordar.

La *Tutoría* se incorpora como el espacio que profundiza la comunicación y las ayudas pedagógicas necesarias en el proceso de aprendizaje entre los profesores del Instituto Formador y los estudiantes.

Bibliografía básica

Anijovich, R. y otros (2004), *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

---------- (2009), *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

---------- (2009), *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós, Buenos Aires

Aran, P. (1998), *Materiales Curriculares*, Barcelona, Graó Biblioteca del Aula.

Barreiro, T. (2000), *Trabajo en grupos*. Ediciones Novedades Educativas

Bixio, C. (2004), *Cómo planificar y evaluar en el aula,* Rosario, Homo Sapiens.

Edelstein, G. (2011), *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.

Gvirtz, S. (comp.) (2000), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela,* Buenos Aires, Santillana.

Jackson, P. (1992), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.

Litwin, E. (1997), *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior*, Buenos Aires, Paidós.

Litwin, E. (2008*), El oficio de enseñar. Condiciones y contextos,* Buenos Aires, Paidós.

Perrenoud P. (2009), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Invitación al viaje. Graó. Biblioteca de aula|196.

Perrenoud, Ph (2007*), Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Grao. Barcelona

Sanjurjo L. (2009), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.* Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.

Souto de Asch, M. (1993), *Hacia una didáctica de lo grupal.* Buenos Aires. Miño y Dávila.

Souto, M. (1996), La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En "Corrientes didácticas contemporáneas" de Alicia Camillioni – María C. Davini y otros. Buenos Aires. Paidós.

Terigi, F. (1999), *Currículum*, Buenos Aires, Santillana.

Wasermann, S. (1999), *El estudio de casos como método de enseñanza,* Buenos Aires, Amorrortu.

CUARTO AÑO

- **6.4.4 Unidad Curricular: Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica.**

Eje: "La práctica profesional como práctica ética- política comprometida con intervenciones que asuman la justicia curricular".

Formato: Prácticas Docentes.

Régimen de cursada: Anual

Distribución de la carga horaria: Taller de Práctica IV (2 hs. semanales) (64 hs. anual); Residencia Pedagógica (280hs. anuales); Taller Integrador- Interdisciplinar (10hs. anuales); Ateneos y Tutorías (20hs. anuales)

Total de horas: 374 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

En esta Unidad Curricular se profundizan y complejizan los abordajes de saberes disciplinares y didácticos aprehendidos en instancias formativas de cursadas, espacios informales, y las experiencias pedagógico-didácticas de inserción progresiva en terreno en cada unidad curricular de la práctica.

La Residencia se constituye en el período en el que el residente realiza la práctica profesional en escenarios reales asumiendo la experiencia de vivenciar la tarea docente en toda su complejidad. Se presenta como un lugar de transición que da cuenta del carácter dinámico, dialéctico, y complejo de la formación en el que participan de modo articulado las Escuelas Asociadas y el Instituto Formador. La práctica profesional en las Escuelas Asociadas se configura como una práctica comprometida con la realidad educativa desde una visión política del ejercicio de esa práctica profesional. Requiere de la re-significación de supuestos básicos acerca del enseñar y el aprender en la producción de proyectos didácticos contextuados y personales que promueve el desempeño de una práctica reflexiva en cada contexto de producción con la intencionalidad de generar y transformar las prácticas de enseñanza.

Considerar la Residencia como ámbito de acompañamiento a los residentes desde los profesores co-formadores, formadores del IFDC pares y profesores de práctica en el desarrollo de un habitus profesional que permita la reflexión-acción de sus prácticas. Articular el trabajo teórico con las tareas propias del campo promoviendo la construcción de marcos de interpretación de la realidad educativa.

Eje de contenidos. Descriptores

Los formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del Campo de la Práctica, deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta Unidad Curricular.

El *Taller de Práctica* se desarrollan contenidos vinculados a: La Enseñanza en los diferentes ciclos, ámbitos, de la Educación Primaria. El diseño y producción de propuestas pedagógico-didácticas de intervención educativa contextuada. La planificación como hipótesis de trabajo, la construcción metodológica de la enseñanza. La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El docente profesional, intelectual comprometido con una práctica política de transformación social-cultural. La tarea docente en la Educación Primaria y el compromiso con la educación de los niños. Tensiones entre el campo de la formación inicial y el campo laboral. La construcción de la autoridad pedagógica.

El conocimiento de los ámbitos de desempeño institucional/áulico a través de herramientas de investigación educativa para construir categorías que posibiliten su interpretación y orienten la producción contextuada de hipótesis de intervención didáctica. La escritura de experiencias didácticas en la Residencia como insumo de reflexión crítica acerca de la propia práctica.

El *Trabajo de Campo* en Práctica IV propone la inserción institucional a través de observaciones, acompañamiento a trayectorias estudiantiles, ayudantías en las aulas de las

Escuelas Asociadas; la producción de propuestas de enseñanza contextuadas, en un proyecto personal y autónomo del Residente, desempeño en los ciclos de la Educación Primaria.

El *Taller Integrador* coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las Escuelas Asociadas y los sujetos involucrados a través de la definición de propuestas de enseñanza en los ciclos de la Educación Primaria. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Posibilita problematizar la enseñanza in situ con las particularidades que vivencian los residentes en relación a la dinámica de la clase, procesos grupales, las estrategias de enseñanza, los contenidos y los procesos de aprendizaje de los sujetos de la educación primaria. Se sugiere prioritariamente la participación de co-formadores, las Didácticas de la Formación Específica, Sujetos de la Educación, Educación y TIC, Educación Estético Expresiva y de otros espacios curriculares de la Formación General en relación a las problemáticas de la enseñanza.

La *Tutoría* profundiza la comunicación y las ayudas pedagógicas necesarias en el proceso de aprendizaje entre los profesores del Instituto Formador y Residentes.

Los *Ateneos* se incorporan para el Análisis de Casos referidos a la enseñanza en la Educación Primaria.

Bibliografía básica

Alliaud, A. (2010), *La formación en y para la práctica profesional* – Conferencia –Documento, INFD.

---------- (2014), *El campo de la práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñ*ar. Conferencia – Documento, INFD.

Davini, C. (2014), *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires,Paidós.

Edelstein, G. (2000), *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza.* Una referencia disciplinar, en Revista IICE. Año IX, Nº 17, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Edelstein, G. (coord.) (2008), *Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes II,* Córdoba, Brujas.

Edelstein, G. (cood.) (2010), *Prácticas y residencias. Memoria, experiencia, horizontes IV*, Córdoba, Ed. Brujas.

Feldman, D. (2011), *Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica*, M.E.C.T., Documento INFD.

McEwan, H. y Egan, K. (comps), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.

Jackson, P. (1999), *Enseñanzas implícitas*, Buenos Aires, Amorrortu.

Sanjurjo, L. (2002), *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula,* Rosario, Homo Sapiens.

Satulovsky, S (2009), *Tutorías: Un modelo para armar y desarmar* – La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria, Buenos Aires, NOVEDUC.

Souto, M. (1993), *Hacia una didáctica de lo grupal,* Buenos Aires, Miño y Dávila.

RN
GOBIERNO
DE RÍO NEGRO
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Y DERECHOS HUMANOS
Dirección de Planeamiento,
Educación Superior y Formación