

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL  
PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

LA RIOJA

## ÍNDICE

<b>1. Denominación de la carrera</b>	<b>Pág. 03</b>
<b>2. Título a otorgar</b>	<b>Pág. 03</b>
<b>3. Duración de la carrera en años académicos</b>	<b>Pág. 03</b>
<b>4. Carga horaria total de la carrera</b>	<b>Pág. 03</b>
<b>5. Condiciones de ingreso</b>	<b>Pág. 07</b>
<b>6. Marco de la Política Educativa Nacional y Provincial para la Formación Docente</b>	<b>Pág. 03</b>
<b>7. Fundamentación de la propuesta curricular</b>	<b>Pág. 12</b>
<b>8. Finalidades formativas de la carrera</b>	<b>Pág. 15</b>
<b>9. Perfil del egresado</b>	<b>Pág. 18</b>
<b>10. Organización curricular</b>	<b>Pág. 20</b>
<b>Definición y características de los campos de formación</b>	<b>Pág. 20</b>
<b>Definición de los formatos curriculares</b>	<b>Pág. 27</b>
<b>Evaluación de las unidades curriculares</b>	<b>Pág. 30</b>
<b>PRIMER AÑO</b>	<b>Pág. 31</b>
<b>SEGUNDO AÑO</b>	<b>Pág. 71</b>
<b>TERCER AÑO</b>	<b>Pág. 112</b>
<b>CUARTO AÑO</b>	<b>Pág. 150</b>

# DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

## PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**1. Denominación de la carrera:**

Profesorado de Educación Primaria

**2. Título a otorgar:**

Profesor/a de Educación Primaria

**3. Duración de la carrera en años académicos:**

De acuerdo a lo establecido en la Resolución CFE N° 24/07, la carrera de Profesor/a de Educación Primaria tiene una duración de cuatro años de estudio.

**4. Carga horaria total de la carrera incluyendo los espacios de definición institucional**

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo					
		F G		F E		F P P	
		HC	HR	HC	HR	HC	HR
1º	288	192	640	426h 40m	96	64	
2º	300	213h 20m	704	469h 20m	160	106h 20m	
3º	288	192	496	330h 40m	256	171h20m	
4º	160	106h 40m	144	96	384	256	
<b>Total carrera</b>	<b>1036</b>	<b>704</b>	<b>1984</b>	<b>1322h 40m</b>	<b>896</b>	<b>597h 40m</b>	
<b>Porcentaje</b>	<b>100 %</b>	<b>27 %</b>		<b>50 %</b>		<b>23 %</b>	

	Cantidad de U.C. por año	Cantidad de U.C. por año y campo			Cantidad de U.C. por año y régimen de cursada	
	Total	F G	F E	F P P	Anuales	Cuatrim.
1º	9	3	5	1	6	3
2º	10	3	6	1	6	4
3º	10	3	6	1	4	6
4º	7	3	3	1	1	6
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>12</b>	<b>20</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>19</b>

### Denominación, formato y carga horaria total de las unidades curriculares

AÑOS	CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL		CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA		CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL
1°	Taller: Lectura y escritura académica (Taller. 96HC 64 HR)		Matemática (Materia. 192 HC 128 HR)		Práctica I: Introducción a la realidad educativa de las instituciones y sus contextos (Práctica docente. 96HC 64 HR)
	Pedagogía (Materia. 128HC 85h 20m HR)		Lengua y Literatura (Materia. 192 HC 128 HR)		
			Ciencias Naturales (Materia. 128 HC 85h 20m HR)		
	Filosofía (Materia 64HC 42h 40m HR)		Historia (Materia. 64 HC 42h 40m HR)	Geografía (Materia. 64 HC 42h 40m HR)	
2°	Psicología educacional (Materia. 128HC 85h 20m HR)		Sujetos de la Educación Primaria (Materia. 128 HC 85h 20m HR)		Práctica II: Organización de la tarea docente y coordinación de grupos de aprendizaje (Práctica docente. 160 HC 106h 20m HR)
			Didáctica de la Matemática I. (Materia. 160 HC 106h 40mHR)		
	Didáctica General (Materia. 128 HC 85h 20m HR)		Didáctica de la Lengua y la Literatura I . (Materia. 160 HC 106h 40mHR)		
			Didáctica de las Ciencias Naturales I (Materia 128HC 85h 20m HR)		
		Tecnología de la información y la comunicación (Materia. 64 HC 42h 40m HR)	Problemáticas contemporáneas de la Educación Primaria (Materia. 64 HC 42h 40m HR)	Didáctica de las Ciencias Sociales I (Materia. 64 HC 42h 40m HR)	

AÑOS	CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL		CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA		CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL
3°	Investigación educativa (Materia. 96HC 64 HR)		Alfabetización inicial (Materia. 96HC 64 HR)		Práctica III: Programación y evaluación de los aprendizajes (Práctica docente. 256 HC 171h 20m HR)
			Didáctica de la Lengua y la Literatura II (Materia. 80HC 53h 20m HR)	Didáctica de las Ciencias Naturales II (Materia. 96 HC 64 HR)	
	Historia y política de la Educación Argentina (Materia. 128HC 85h 20m HR)		Didáctica de la Matemática II (Materia. 80HC 53h 20m HR)	Didáctica de las Ciencias Sociales II (Materia. 96 HC 64 HR)	
	Sociología de la educación (Materia. 64HC 42h40m HR)		Lenguaje corporal y plástica visual (Taller. 48HC 32 HR)		
4°	Ética y deontología docente (Materia. 64HC 42h 40m HR)	EDI (Seminario. 48HC 32HR)	Lenguaje musical (Taller. 48HC 32 HR)	EDI (Taller. 48 HC 32 HR)	Práctica IV – Residencia (Práctica docente. 384 HC 256 HR)
	Taller de ESI (Taller. 48 HC 32HR)		Educación Física (Materia. 48HC 32 HR)		

## **5. Condiciones de ingreso**

Las condiciones de ingreso a la Educación Superior se encuentran reguladas a nivel jurisdiccional, teniendo en cuenta los lineamientos nacionales, por el Reglamento Académico Marco (RAM), aprobado por Resolución M.E.C. y T. N° 1754/11.

En el *Capítulo II: Ingreso e inscripciones*, se explicitan dichas condiciones, las cuales se refieren de modo general en el presente DCJ.

**Artículo 3.** Principios directrices del ingreso al Sistema Formador de La provincia y los Institutos Formadores.

**Artículo 4.** Inscripción de los estudiantes según Calendario Académico establecido por la Dirección General de Educación Superior.

**Artículo 5.** Requisitos legales-administrativos para la inscripción.

**Artículo 6.** Inscripción condicional para los ingresantes que no hubieran completados sus estudios de Nivel Medio/Secundario/Polimodal.

**Artículo 7.** Ingreso de mayores de 25 años.

**Artículo 8.** Ingreso directo a las carreras de formación docente. Calendario, carácter, desarrollo, evaluación, acreditación y recuperación del curso introductorio; y la respectiva conformación del equipo docente y sus funciones.

**Artículo 9.** Acompañamiento a los ingresantes durante el primer año de cursado de la carrera.

## **6. Marco de la Política Educativa Nacional y Provincial para la Formación Docente**

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el artículo 37° establece que tanto el estado nacional como las provincias *“tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio”* entre otras regulaciones específicas aplicables a los Institutos de Educación Superior. Por su parte en el artículo 71° la Ley establece que la autoridad educativa nacional junto al Consejo Federal de Educación acordarán: *“a) Las políticas y los planes de formación docente inicial. b) Los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares. c) Las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación”*

En el artículo 76º la Ley crea, en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, al Instituto Nacional de Formación Docente como organismo regulador de la formación docente en todo el país y responsable entre otras acciones de *“Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua”*.

En el contexto de ésta legislación nacional, es que se produce en el ámbito del Consejo Federal de Educación, del que la Provincia de La Rioja es miembro integrante, la Resolución Nº 24/07 la cuál se constituye en el marco *“regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial”*. De ese modo se promueve el desarrollo de una política curricular que *“fortalezca la integración nacional del currículo de formación docente apoyando la coherencia y calidad de las propuestas de formación en todo el territorio”* nacional.

En este sentido, los Lineamientos Curriculares Nacionales, otorgan integración, congruencia y complementariedad a la formación inicial como un modo de asegurar niveles de formación y de calidad equivalentes en todas las jurisdicciones del país.

Es en ese marco político y normativo que la Provincia de La Rioja como un modo concreto de articular su política de formación docente al sistema nacional, establece criterios políticos y normativos de alcance jurisdiccional que orientan la política curricular tanto en los procesos de diseño como en los de desarrollo y evaluación de los currícula.

La Resolución Nº 1038/08 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Provincia de La Rioja, establece como marco normativo para la formación docente inicial y para la política curricular en particular, los documentos: *“Definiciones políticas para la formación docente inicial y continua en la Provincia de La Rioja”* y *“Lineamientos Curriculares Provinciales para la Formación Docente Inicial”* como un modo de garantizar con mucha fortaleza, la articulación política y normativa provincial con la política nacional de formación docente.

Es importante destacar que el presente Diseño, no constituye una propuesta de carácter cerrado y definitivo, sino que su implementación enriquece la tarea docente y posibilita a la vez la emergencia de nuevas prácticas que den forma sustantiva a la elaboración de revisiones que se materialicen en la producción de documentos curriculares superadores. Se considera que el proceso de revisión, diseño y desarrollo curricular es un continuo y simultaneo movimiento que se retroalimenta en la práctica y en la dinámica propia de los desarrollos institucionales como fruto de un dialogo permanente con las prácticas docentes.



El diseño y desarrollo curricular constituye una práctica pedagógica y por lo tanto social en la que se expresan diferentes visiones y dimensiones acerca de sujetos, de la cultura y de la sociedad, por lo tanto promueve hacia el interior de las prácticas docentes la necesidad de establecer articulaciones entre ideales y realidad como un modo participativo de construir un proyecto educativo.

El presente Diseño surge de la producción del equipo técnico jurisdiccional en consulta con los/las docentes (profesores/as, directivos, supervisores, equipos técnicos del nivel para el que se forma) de educación superior de todos los profesorados de la Provincia de La Rioja. Entre otros aportes que constituyen los antecedentes del Diseño Curricular, se destacan: a) Documentos curriculares elaborados en los tres encuentros que para la elaboración de los Diseños, se realizaron en la región Nuevo Cuyo, como instancias de dialogo e intercambio académico, b) Los proyectos curriculares vigentes hasta el presente y los informes de evaluación de los mismos, que diferentes ISFD de la provincia desarrollaron respecto a contenidos, perfil del egresado y niveles de logros alcanzados por los alumnos; c) Procesos de consulta y Jornadas de trabajo con directivos y jefes de formación inicial de todos los profesorados de la provincia; d) Jornadas de Trabajo con docentes de los distintos campos de formación; e) Talleres para la elaboración de cada unidad curricular con la participación de docentes de educación superior de todos los profesorados de la jurisdicción, f) observaciones y relevamientos realizados por equipos técnicos provinciales.

El presente Diseño Curricular Jurisdiccional se constituye en el segundo nivel de concreción curricular, al contener el plan provincial para la formación docente inicial en el Profesorado de Educación Primaria. Su aplicación en todos los Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia que cuenten con el Profesorado en Educación Primaria, garantiza – como lo señalan los Lineamientos Provinciales – el fortalecimiento de *“la integración jurisdiccional y nacional del currículo de formación docente”* aportando en todos los casos para lograr la congruencia y complementariedad necesarias que *“aseguren niveles de formación y resultados equivalentes en todos los profesorados de la jurisdicción; lograr mayor articulación para facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación, entre las carreras y también entre las distintas jurisdicciones del país; asegurándose de este modo el reconocimiento nacional de los títulos de los egresados”* (LCP N° 6).

Entre las definiciones políticas asumidas por la Provincia de La Rioja, a través de la Resolución N° 1038/08 (MECyT), se consigna que *“El Sistema Provincial de Formación Docente se integra con todos los Institutos Superiores de Formación*

*Docente de gestión estatal y privada reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de La Rioja y acreditados debidamente ante al Instituto Nacional de Formación Docente.”* Este sistema formador provincial se articula política, curricular e institucionalmente con todo el sistema educativo provincial y nacional a través de las estrategias de intervención que la autoridad educativa provincial define y aplica a través de la Dirección General de Educación Superior (Res.1038/08)

En concordancia con la política nacional de formación docente, el sistema formador provincial contribuye a la *“integración y cohesión del sistema de formación docente nacional”* considerando prioritarias las áreas de Desarrollo Institucional, Desarrollo Curricular y Formación Continua y Desarrollo Profesional. Del mismo modo se consideran sustantivos para el sistema formador provincial los aportes que desde hace varios años se realizan en los ISFD a través del área de Evaluación e Investigación, generando condiciones validadas científicamente para la toma de decisiones.

La aplicación del presente Diseño Curricular promueve la generación de nuevas culturas institucionales en cada uno de los ISFD. La organización del diseño posibilita el desarrollo de articulaciones institucionales con sentido político y pedagógico entre los ISFD y con todas las organizaciones comunitarias que participan en el desarrollo sociocultural y educativo de sus zonas de influencia.

La recreación de una nueva cultura institucional en el sistema formador debe acompañar el desarrollo de todo el sistema educativo provincial atendiendo a sus requerimientos, desde los cambios más coyunturales hasta las propuestas más estructurales. Pensar este sistema formador para la provincia, exige fortalecer la organización político institucional de cada ISFD y consolidar vínculos institucionales fuertemente sostenidos con todo el sistema educativo formal y no formal.

La política curricular del sistema formador no se agota en la aplicación del Diseño Jurisdiccional, sino que se consolida en las relaciones institucionales que cada ISFD genere a través de la disponibilidad para establecer un diálogo permanente con las políticas educativas, estableciendo nuevos y diferentes modos de vincularse con las escuelas de los distintos niveles y modalidades y con los procesos de transformación de las instituciones y sus docentes.

El Ministerio de Educación de la Provincia sostiene en sus definiciones políticas junto a la política nacional que *“La integración política e institucional del sistema educativo se logrará cuando el sistema formador sea capaz de reconocer a las escuelas*

*como participantes activos en la formación de docentes; cuando las escuelas estén dispuestas a trabajar articuladamente con las instituciones de formación docente, y cuando se promueva desde el sistema formador la integración a sus proyectos formativos, de otras instituciones que participan directa o indirectamente de la formación docente”(DFP N° 44)*

Esta integración del sistema formador debe ser el resultado de un proceso gradual que implique *“progresar con las instituciones desde una situación presente donde cada una desarrolla sus tareas en el marco de una agenda autocontenida en el curriculum o el plan institucional, hacia la construcción de una perspectiva compartida de las acciones y hacia una mayor identificación y complementación de los distintos niveles, instituciones y actores que intervienen en la formación de maestros y profesores”* tal como se sostiene en la Res. 30/07 del Consejo Federal de Educación.

Esta búsqueda de integración del sistema formador, no se plantea como objetivo la unidad en si mismo, sino para posibilitar sustantivamente la mejora en la calidad de los aprendizajes de los niños/as, jóvenes y adultos del sistema educativo. La integración mediante fuertes articulaciones institucionales, sociales y políticas posibilita la ampliación de las experiencias de aprendizaje para todos los alumnos/as del sistema.

Un sistema formador dinámico y flexible, que se adecua permanentemente a los requerimientos del sistema educativo y social, amplía naturalmente sus funciones para insertarse a la comunidad mediante múltiples articulaciones de sentido pedagógico y político, arraigado fuertemente en su función principal que es la formación (inicial y permanente) de los docentes del sistema educativo.

Este sistema formador, posibilita la adecuación de cada ISFD a los requerimientos formativos del sistema educativo provincial en general y de su zona de influencia en particular, posibilitando el desarrollo de las capacidades y potencialidades instaladas, o la preparación y capacitación institucional para requerimientos formativos nuevos. Es decir que las funciones del sistema formador serán aquellas *“alternativas más adecuadas a las necesidades de la formación inicial y permanente de los docentes del sistema y a la producción de saberes sobre la tarea docente y la formación”* (Res.30/07 CFE) en el marco de las consideradas en la citada Resolución u otras que los procesos de evaluación del sistema produzcan como necesidades o requerimientos.

En el contexto de este sistema formador dinámico, flexible, en permanente movilidad para mejorar siempre la calidad en los aprendizajes, la formación inicial adquiere una importancia sustantiva pues es la que debe posibilitar a los docentes en

formación el desarrollo de estrategias de intervención en todas las dimensiones de la escuela, tanto en lo institucional como en el aula. Por eso en los lineamientos provinciales se sostiene que *“La formación docente inicial en la Provincia de La Rioja, tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo provincial y nacional y la construcción de una sociedad mas justa, promoviendo 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 y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos”*, en concordancia con lo expresado en la Ley de educación nacional.

La formación inicial en el sistema formador provincial asume la responsabilidad de considerar a la docencia como una práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, que posibilita a los docentes en formación el desarrollo de capacidades que les permitan intervenciones de enseñanza que potencien las capacidades de aprendizajes de los alumnos a través del reconocimiento de las múltiples formas de aprender. También se considera que la formación inicial debe promover el aprendizaje de un trabajo profesional institucionalizado, es decir de un trabajo que se desarrolla en el marco de un contexto sociopolítico en el que se construyen colectivamente intereses públicos, se comparten aspiraciones y derechos sociales. Por eso el docente en formación debe necesariamente, construir autonomía, responsabilidad profesional y autoridad pedagógica que le permitan tomar genuinas decisiones personales como una actividad comprometida, enriquecedora, que posibilite el desarrollo de espacios de interacción escolar en los que se privilegie la conformación de equipos por sobre el trabajo individual. Esta autoridad pedagógica implica la capacidad del docente en formación, para poner el conocimiento a disposición de sus alumnos bajo la forma más apropiada al contexto sociocultural del hecho educativo.

## **7. Fundamentación de la propuesta curricular**

El presente Diseño Curricular Jurisdiccional contiene los campos de formación que debe transitar el futuro docente de educación primaria. Sin embargo su formación inicial se nutre además de todos los saberes y prácticas que configuran el imaginario del colectivo docente que constituye la institución formadora.

En ella se viven las preocupaciones, ansiedades y problemáticas sociales, culturales y políticas reales que se vinculan con el objeto de la formación es decir, la educación primaria. En ese sentido la formación docente para la Educación Primaria,

tributaria de la historia escolar argentina, debe posicionarse ante nuevas realidades que contextualizan su función social y la orientan hacia nuevos desafíos.

La ruptura del contrato social entre la escuela y la familia, la expansión de industrias culturales y de la información como agentes socializadores, los cambios en la estructura social y en las identidades, la aparición de nuevas infancias, son solo algunas de las características socioculturales que definen el contexto en el que se desarrolla la educación primaria y que desafían a la formación inicial.

Es necesario considerar la formación docente inicial en general y para la educación primaria en particular, como el proceso en el que se adquieren capacidades para intervenir decididamente en todas las instancias que las realidades diversas presentan hoy a la escuela primaria. La formación docente para la educación primaria es responsable en la formación de un actor político significativo para la vida de las personas y de la sociedad en general. Hoy en las aulas de la escuela primaria se dirimen en el acto y en la actitud de la enseñanza cuestiones sociales tales como la inclusión/ exclusión, justicia o injusticia social, participación o no participación, igualdad /desigualdad, es decir que el docente en formación debe hacerse consciente de que está en juego la propia configuración democrática y republicana de la sociedad.

Estas cuestiones que se constituyen en el hacer cotidiano del docente en la escuela deben ser motivo de análisis, reflexión y toma de conciencia en la enseñanza de los diversos campos de formación de la carrera docente. Tanto los saberes de la formación general como los de la formación específica y los de la práctica profesional, deben contribuir en la preparación de este actor político y brindar herramientas conceptuales y prácticas que posibiliten el desarrollo de capacidades para intervenir con éxito en las realidades diversas de la educación primaria.

Por ello, en la construcción de este documento se plasman relaciones entre distintos conceptos cuya articulación constituye una postura epistémica respecto de la selección, organización, distribución y transmisión de conocimientos orientados a la transformación personal, institucional y social. Desde esta perspectiva nos abrimos a la función simbólica, en la que se fomenta la capacidad crítica para replantear concepciones tanto sobre la sociedad como sobre el conocimiento. La educación pública puede y debe desarrollar ese potencial crítico que permite analizar las nuevas situaciones sociales y culturales que se van creando en la contemporaneidad. Ese potencial crítico nos permite pensar que, desde una actitud constructiva y esperanzadora, la escuela está llamada a desempeñar funciones importantes en el desarrollo de la sociedad; el docente

es, entonces, un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y la educación pública como política cultural.

Se demanda de la educación, en este sentido, que se mantenga “como un reducto de resistencia, de resistencia contra los excesos de individualismo, contra la competición encarnizada, contra concebir que en la sociedad cada sujeto queda inscripto de una vez por todas en trayectorias personales de las que no se puede salir”,<sup>1</sup> en la palabras de Philippe Meirieu.

Por tanto la educación debería promover los recursos necesarios para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres y los subvierta con respuestas propias. Como sujeto en el mundo heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente e inventar el futuro (Meirieu, P. 2003).

Por otro lado para crear las condiciones que posibiliten el otorgamiento de nuevos sentidos a la tarea de educar se torna necesario restituir a la educación y la enseñanza su condición de problema político, y no definirla tan solo desde sus aspectos didácticos, pedagógicos o psicológicos. Permitir que el debate en torno a qué vale la pena ser enseñado, aprendido, construido en las escuelas primarias y transmitido a las nuevas generaciones trascienda los límites del aula y se constituya en un problema colectivo respecto a la escolarización y los proyectos políticos que de la infancia y juventud se sustentan.

Politizar la educación es recuperar la singularidad de la transmisión cultural, rescatar su especificidad, es reclamar el lugar de iguales para los otros, es considerarlos tan iguales que creemos que vale la pena prepararlos para esa tarea de renovar el mundo en común que es propia de cada generación, es darles herramientas intelectuales, afectivas y políticas para que puedan proceder con esa renovación y también es protegerlos en ese tiempo de preparación. Para el pedagogo Philippe Meirieu es no renunciar a enseñar. Es enseñar mejor, poner a los chicos en contacto con mundos a los que no accederían si no fuera por la escuela, es confiar en que ellos pueden pero no solos, por eso aún cuando se resistan, escondan o resbalen, lo hacen para recordarnos que no son objetos en construcción sino sujetos que se construyen.

---

<sup>1</sup> Meirieu, Philippe. “Frankenstein educador” . Editorial Alertes 2003

Por todo ello y finalmente, se pretende una formación integral de los futuros docentes de Nivel Primario que los conduzca a la construcción de su identidad como profesionales comprometidos con una cultura de trabajo colectivo que les posibilite la toma de decisiones curriculares ajustadas a los sujetos, las disciplinas y a la diversidad de contextos en que les toque intervenir, atentos siempre a asegurar trayectorias escolares continuas y de calidad.

---

## **8. Finalidades formativas de la carrera**

Los fenómenos educativos se desenvuelven en contextos donde factores económicos y políticos, culturales y sociales, de intereses e ideologías diferentes resultan determinantes en su configuración. De modo que se desarrollan en contextos socioculturales y políticos históricamente configurados.

En este sentido se entiende, como señala Paulo Freire (1994:88), que los componentes fundamentales de la práctica educativa *“deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño del que está impregnado el proyecto pedagógico”*. El diseño y desarrollo del currículo constituye una práctica pedagógica social situada en la que los distintos actores involucrados en el quehacer educativo dirimen posiciones y construyen un proyecto cultural, social y esencialmente político que nos configurará y nos producirá como sujetos, sociedad y cultura.

La posibilidad de otorgar nuevos sentidos a la tarea de educar, hoy, se encuentra en recuperar la noción de *transmisión cultural*, puesto que esta cuestión se constituye en el núcleo de la problemática educativa y hasta excede los límites de lo escolar (Graciela Frigerio- Gabriela Diker 2004).

En el contexto de formar al docente como profesional de la enseñanza, se asiste a una nueva regulación educativa cuya centralidad es atribuida a los docentes como agentes de cambio lo que trae aparejado exigencias significativas a sus *condiciones de trabajo e identidad profesional*. Estas exigencias presuponen mayor responsabilidad por su parte y mayor autonomía, capacidad de resolver localmente los problemas encontrados, pensar sobre su realidad y trabajar de forma colectiva y cooperativa. El trabajo docente hoy no es definido solamente como una actividad en el aula sino que comprende también la gestión de la escuela y su relación con la cultura y los desafíos de la contemporaneidad.

Por eso se opta por hablar no sólo de un maestro *profesional de la enseñanza*, sino también de un maestro *pedagogo* y un *trabajador cultural* (transmisor, movilizador y creador cultural). La regulación de su trabajo, entonces, no proviene sólo de las normativas estatutarias y/o educativas en general, ni de las prescripciones institucionales a su práctica, como así tampoco de los avances del conocimiento pedagógico o disciplinar, ni sólo de las innovaciones sobre las prácticas de la enseñanza, muchas veces diseñadas por el mercado editorial. También proviene de la construcción colectiva de la práctica docente y del discurso pedagógico que la comprende y posibilita. Implica concebir al docente como un sujeto pensante y capaz de atribuir sentido a su obrar a partir de procesos de reflexión crítica en torno a su propia actividad (Martínez. 2006).

En este sentido, entre los desafíos formativos de la formación docente se reconocen tres propósitos:

- El fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente en los nuevos escenarios del trabajo docente.
- La construcción del maestro como productor colectivo del discurso pedagógico.
- El posicionamiento activo del maestro como trabajador de la cultura.

Asimismo, debe resaltarse que el *núcleo fundante* de la Formación Docente es la enseñanza, cuyo anclaje está en la dimensión histórica y sociocultural. De este modo, se hace posible articular los dos ejes de la Formación Docente (Cristina Davini, 2002): el de la enseñanza y el del contexto.

En este sentido formar al docente como profesional de la enseñanza implica propiciar la construcción de valores y actitudes que cuestionen permanentemente el estatus del saber, interroguen la tecnología antes de aceptarla e incorporen el respeto a la diversidad natural y social, favoreciendo la construcción de una ética del saber al servicio de un desarrollo a escala humana, es decir al servicio de la humanidad antes que del capital o del mercado.

De allí la necesidad de pensar una formación orientada hacia la práctica que, más que brindar todas las respuestas posibles, multiplica las ocasiones para que los docentes se forjen esquemas generales de reflexión y regulación de su práctica. La formación y el trabajo colaborativo entre docentes en las escuelas favorece el fortalecimiento de los procesos reflexivos sobre la acción de enseñar.



Se considera, entonces, la *práctica docente* como un *objeto de transformación* que puede ser señalado a partir del análisis histórico-crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimiento a partir de la acción sobre él (Margarita Pansza, 1990).

Por ello se hace necesario promover un proceso de reflexión colectiva permanente en los docentes formadores y en formación orientado al logro/consecución de:

- La construcción de un docente profesional de la enseñanza, pedagogo y trabajador cultural, capaz de intervenir participativamente en el desarrollo colectivo de la práctica docente y de los discursos políticos-pedagógicos vigentes. Un pedagogo que pueda reflexionar sobre su práctica y proponer innovaciones que redunden en la calidad de procesos pedagógicos y de la gestión.
- La construcción de la identidad docente como un propósito de la política educativa que recupere y fortalezca con nuevos significados la función político-social de la profesión docente, que se constituye asimismo en transformadora de la educación en pos de lograr una sociedad con firmes sentimientos de justicia social.
- El desarrollo de una profesión comprometida con la tradición histórica cultural de la provincia y del país, que fundamente su autoridad pedagógica en su responsabilidad ante la enseñanza, el aprendizaje y sus resultados; en propuestas educativas integrales y en el compromiso de su autoformación.
- La formación de un docente capaz de cuestionar permanentemente el estatus del saber a través del ejercicio de valores y actitudes enraizadas en la tradición escolar y social, que sea capaz de incorporar la tecnología a su práctica docente; y de internalizar en su ser el respeto por la diversidad natural, social y cultural favoreciendo la construcción de una ética del saber al servicio de la dignidad humana.
- La formación de un docente capaz de hacer de la transmisión un ejercicio de inscripción de los sujetos en la cultura, esto es, fortaleciendo y enriqueciendo los desarrollos personales y sociales de los niños, ampliando sus marcos de referencia, pivotando la construcción de subjetividades libres y autónomas, a través de la organización de espacios y tiempos institucionales flexibles.
- La formación de un docente capaz de concebir y crear distintos dispositivos ajustados al tratamiento de las múltiples diversidades presentes en el aula, que desafíe estereotipos, problematice contenidos etnocéntricos y practicas pedagógicas

fragmentadas, incentivando e involucrando a los alumnos/as en sus procesos de aprendizaje y promoviendo la intervención socio-comunitaria.

- La formación de un docente que, a partir de considerar los dos primeros años de escolaridad primaria como una unidad pedagógica, reorganice las tareas de enseñanza de modo acorde al *continuo* que significa el desarrollo de la alfabetización inicial, el aprendizaje de la lectura y escritura, en tanto esta revisión constituye una medida de justicia escolar que favorecerá el logro de mejores desempeños académicos en la escolaridad primaria y por ende, el todo el trayecto educativo posterior.
- El reconocimiento del carácter multicultural de gran parte de las sociedades y la necesidad de formación de un profesorado preparado para actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales. Esto implica promover el despliegue de una mirada amplia, dispuesta a revisar las diferentes concepciones y representaciones que configuran la noción de infancia.

En este sentido es importante considerar que el desarrollo profesional docente, tal como se plantea en esta perspectiva, se hace posible si se dan ciertas condiciones y culturas institucionales en las que se inscriba la tarea docente. Esta propuesta de formación continua centrada en la escuela requiere para su implementación de la disponibilidad de tiempo, recursos y espacios de trabajo en las instituciones educativas. El trabajo colaborativo de docentes y la realización de proyectos en común requiere condiciones institucionales y laborales que deben ser negociadas, consideradas y constituyen un reto dentro de la organización escolar actual. (Resolución C. F. E N.º 30/07 Anexo II).

## **9. Perfil del egresado del profesorado de Educación Primaria**

Es misión de la formación docente inicial contemplar una diversidad de horizontes para los futuros desempeños profesionales de sus egresados; específicamente, incluir como perspectiva de inserción laboral los diferentes contextos de la educación primaria.

La organización del presente Diseño Curricular Jurisdiccional posibilita el desarrollo de unidades curriculares que viabilicen e intensifiquen la apropiación de conocimientos y estrategias de intervención en relación a dicha amplitud de contextos.

El docente de Educación Primaria debe poseer capacidades para desempeñarse en modalidades que atiendan a diferentes contextos socioculturales tales como educación urbana, educación rural, educación domiciliaria y hospitalaria y también que atienda a diferentes grupos que respondan a características propias del sujeto que lo

componen, tales como educación de jóvenes y adultos. Por ello es necesario brindar en la formación inicial andamiajes para posibles trayectos de profundización y/o especialización posteriores a la formación inicial.

Se propende, entonces, al desarrollo de capacidades para desempeñarse en contextos socioculturales tales como educación urbana, educación rural, educación domiciliaria y hospitalaria, y también capacidades que permitan atender a diferentes grupos que respondan a características propias del sujeto que lo componen, tales como educación de jóvenes y adultos.

Asimismo, se da cuenta de la necesidad de brindar en la formación inicial andamiajes para posibles trayectos de profundización y/o especialización posteriores a la formación inicial. En este sentido, el presente Diseño considera al perfil profesional como la determinación de las acciones generales y específicas –atravesadas por conocimientos y habilidades y actitudes- que desarrolla un profesional en el Nivel Primario.

Se espera, entonces, que los egresados del Profesorado en Educación Primaria sean capaces de:

- Acompañar y sostener la trayectoria escolar de los alumnos, dedicando especial atención al primer y segundo grado en tanto constituyen una unidad pedagógica.
- Trabajar en equipo a fin de generar, desarrollar y sostener diversas propuestas de enseñanza-aprendizaje que aseguren la apropiación y recuperación de aprendizajes y garanticen trayectorias escolares de calidad, especialmente en aquellas situaciones en que la continuidad de dichas trayectorias se halle en riesgo.
- Diseñar y sostener propuestas pedagógicas diversas orientadas a asegurar el reingreso, permanencia y la promoción de los niños y niñas en todos los años de su escolaridad.
- Promover, participar y ser ejecutor de diversas estrategias de trabajo intersectorial a fin de sostener las trayectorias escolares de niños y niñas.
- Dominar los conocimientos a enseñar, actualizar su propio marco de referencia teórico y ampliar su propio horizonte cultural más allá de los contenidos culturales imprescindibles para enseñar, desarrollando, a su vez, capacidad para integrar el contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza.
- Pensar las propuestas curriculares de los primeros años de escolaridad en torno al desarrollo de la alfabetización inicial y, a su vez, propiciar la participación de los niños y niñas en contextos de aprendizaje diversos que le permitan el contacto con los lenguajes científico, matemático, tecnológico, artístico, corporal, etc.

- Diseñar y poner en práctica experiencias de aprendizaje que promuevan la exploración, indagación Y transferencia de saberes, organizadas en torno a diversas tareas que promuevan la sistematización y organización de la información involucrada.
- Involucrar activamente a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, promoviendo y conduciendo procesos grupales e individuales.
- Identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos a fin de diseñar e implementar diferentes dispositivos pedagógicos que permitan atender a la diversidad, asentados sobre la confianza en sus posibilidades de aprender.
- Acompañar el avance en el aprendizaje de los alumnos identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades a fin de tomar decisiones sobre las variables de la enseñanza que favorezcan el logro de los aprendizajes esperados.
- Reconocer las características y necesidades del contexto inmediato y mediato de la institución a fin de propiciar vínculos con la comunidad que potencien el aprendizaje.
- Promover la comunicación con las familias para fortalecer los lazos de sostén; a través de instancias de intercambio que generen confianza y respeto.
- Trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades propias de la escuela.
- Sostener la evaluación como un proceso, a partir de una mirada que complemente la perspectiva individual con una perspectiva situacional.
- Evaluar procesos de aprendizaje, focalizando la mirada en los procedimientos y las estrategias que despliegan los alumnos al interactuar con los contenidos de enseñanza, valorando el esfuerzo que realizan para superar los obstáculos presentados y sus avances con relación al punto de partida.

## **10. Organización curricular**

### **Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones.**

#### **Campo de la Formación General**

Los Lineamientos Curriculares Nacionales definen al campo de la Formación General como orientado a *“asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones en la enseñanza”*, es decir que no se refiere en exclusivo al campo del conocimiento pedagógico, sino que es mucho más amplio al proponer una

formación humanística sólida, enriquecida cotidianamente con la dinámica propia del proceso de construcción de saberes.

La formación general promueve la formación cultural, social y política del docente profesional, trabajador y transformador de la cultura. Posibilita miradas profundas para el análisis, comprensión y valoración del contexto histórico cultural, de la educación, de la enseñanza y el aprendizaje, a través de la formación de juicios críticos, socialmente relevantes.

El conocimiento de las bases y marcos conceptuales o referenciales permite a los docentes en formación posicionarse como docentes profesionales de la enseñanza, como pedagogos y como trabajadores de la cultura en el contexto en el que se desempeñen.

La inclusión de Filosofía, Pedagogía y Didáctica General tiene por objeto brindar a los futuros docentes herramientas conceptuales acerca de las tradiciones y debates actuales referidos a la enseñanza a través de una actitud crítica orientada a su interpretación, problematización y transformación. Estos saberes disciplinares orientan la reflexión epistemológica y permiten construir mediante su apropiación nuevos escenarios para problematizar los contextos socioculturales diversos en los que se realiza la práctica docente.

El conocimiento de teorías sociales, políticas y éticas con relación a la educación y el reconocimiento de la complejidad de los procesos históricos educativos, tienen como finalidad que los futuros docentes comprendan que los objetivos que persiguen los sistemas educativos responden a condiciones, intereses y construcciones socio históricas determinados.

### **Campo de la Formación Específica**

*“Según los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. C. F. E N ° 24/07), la Formación Específica se orienta al 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 propias de los alumnos a nivel individual y colectivo. Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio, en este caso, del Profesorado de Educación Inicial y comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel. Este campo, constituye por lo tanto, un aspecto crucial de la formación del docente, ya que junto con las experiencias formativas propias de los otros campos, aporta herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza de los diferentes aspectos y contenidos*

*que integran el currículo de la escuela de nivel inicial.”* (Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares –I. N. F. D -M. E. C y T).

De modo tal que este campo está compuesto por los saberes que tradicionalmente conforman los contenidos a enseñar por los docentes de Educación Primaria. La interpelación y problematización de los saberes científicos promueve una selección dinámica de los contenidos susceptibles de ser transmitidos mediante estrategias didácticas adecuadas a cada contexto y a los sujetos pedagógicos a los que están destinados.

Es necesario promover un sólido dominio del conocimiento conceptual y epistemológico de estos saberes específicos por parte de los docentes en formación, pues ello garantiza la elección de estrategias didácticas adecuadas que permitan el desarrollo de aprendizajes con sentido, con relevancia social y cognitiva para los alumnos del nivel.

La apropiación de dichos saberes científicos en el marco de una sólida formación respecto al modo en el que se producen, posibilita la comprensión por parte de los docentes en formación de las múltiples revisiones científicas a las que son sometidos y de allí su carácter de provisorios lo que permite considerar a su vez el carácter político de los mismos, es decir cargados de intencionalidad. Por lo tanto, permite comprender que el conocimiento que transmite la escuela no es un conocimiento neutral, sino un conocimiento dirigido a los fines educativos.

### **Campo de Formación en la Práctica Profesional**

*Pensar y organizar el currículo de la formación docente reconociendo al campo de la Práctica Profesional como eje articulador de los campos de la formación específica y general, implica construir su identidad desde un cuerpo de conocimientos formales y explícitos aportados por las diferentes disciplinas, un conjunto de saberes implícitos provenientes de las experiencias socializadoras en relación al rol y también desde el desarrollo de la cultura profesional. La misma se entiende como un proceso con una etapa inicial representada por la formación básica, una etapa de inducción y socialización en la práctica y una tercera etapa de perfeccionamiento sostenida por la formación continua.* (Francisco Imbernón. La formación y el desarrollo profesional del profesorado.)

La propuesta formativa para el campo de la Práctica Profesional se sostiene a través de un recorte conceptual y metodológico vinculado con lo que Eduard Bernstein define como “Código de tipo integrado”. Desde el punto de vista curricular, el conocimiento relacionado con el campo de la Práctica Profesional no está organizado en

torno a disciplinas (como sí lo están el campo de formación específica y general), siguiendo el pensamiento del autor citado podríamos decir que el conocimiento, en este campo, remite más bien a “*supra-contenidos*” es decir a ideas generales, a ejes temáticos integradores, a problemáticas cuyo abordaje requiere de la confluencia de aportes conceptuales de diferentes disciplinas.

En este marco, pensar la práctica como campo de formación implica reconocerla como espacio de aprendizaje, tal como la concibe la Perspectiva Práctica sobre la formación docente. La tesis de esta perspectiva plantea como eje la producción del conocimiento en relación con la práctica, que surge de la misma y vuela sobre ella con sentido interpretativo, iluminativo más que prescriptivo.

Concebir la práctica como espacio de aprendizaje representa la posibilidad de acceder a un conocimiento nuevo para resignificarlo, para adaptarlo a situaciones y problemas concretos y singulares a través de un proceso que integre explicaciones, interpretaciones y acción. La práctica como espacio de aprendizaje en la formación inicial promueve la construcción de lo que Gimeno Sacristán define como “*argumentos prácticos*” estos remiten a premisas relacionables entre sí que se construyen desde una lógica dialéctica de relación entre la teoría y la práctica. En este sentido el conocimiento teórico se torna significativo en la medida que puede ser utilizado por el docente para informar su accionar, para encontrar algunas respuestas a interrogantes, para construir categorías conceptuales que orienten la interpretación de los problemas de la realidad educativa. La teoría no prescribe la práctica, más bien sirve para ilustrarla, para construir criterios que ayuden a deconstruir rutinas y prácticas cristalizadas. Desde esta idea es posible justificar y desarrollar un currículum de formación inicial que aborda la problemática del conocimiento tanto desde la racionalidad teórica como desde la racionalidad práctica.

Considerar la Práctica Profesional como campo articulador en la formación inicial implica recuperar y sostener curricularmente un espacio formativo que se constituye desde la convergencia necesaria de la racionalidad teórica aportada por los conocimientos provenientes de los campos de formación general y específica y aquellos propios de la racionalidad práctica. Ello significa repensar la lógica de la práctica relacionando dialécticamente conceptos formalizados en cuerpos de disciplinas, con conocimientos implícitos internalizados como producto de la historia escolar previa de los sujetos que, a modo de modelos pedagógicos o patrones funcionales, aportan una base de saberes a los cuales se apela con frecuencia en las diferentes situaciones educativas. En este sentido podríamos decir que conceptos teóricos y hábitos se conjugan en lo que

se podría denominar matriz constitutiva de la práctica docente. A su vez se hace necesaria la revisión crítica de ambos saberes, a través de la investigación y la reflexión, para avanzar en el proceso de conocimiento, comprensión y mejora de la práctica profesional.

Entender la práctica como eje articulador de la formación inicial y como espacio de aprendizaje guarda relación con la perspectiva que la concibe como praxis; al respecto el aporte socio crítico resulta significativo. La práctica como praxis nos sitúa en una construcción que se sostiene relacionando aspectos sociales y culturales. Wilfred Carr afirma que la práctica se construye desde cuatro sentidos:

- 1- El significado de lo que sucede en las situaciones educativas se comprende a partir del conocimiento sobre la intencionalidad del sujeto.
- 2- Los significados que los sujetos construyen sobre la práctica tienen un carácter social.
- 3- Los significados en relación a la práctica se constituyen como construcciones históricas.
- 4- Los espacios y situaciones educativas representan contextos configurados por estilos de interacción, por formas particulares de toma de decisiones, por relaciones de clase, de lenguaje, que la mayoría de las veces escapan al control de todas las personas que participan de estas situaciones. Por esta razón, el cuarto sentido de la práctica como praxis se relaciona con los significados políticamente construidos.

La formación en el Campo de la Práctica Profesional se circunscribe al desarrollo de capacidades básicas referidas a la actividad docente. Si bien no hay un modo único de ser maestro ni un modo único de llevar adelante la enseñanza y las demás tareas propias de la actividad escolar, Feldman propone seis categorías de capacidades que expresan el dominio y la posibilidad de uso pertinente de estrategias, técnicas y habilidades características de un buen desempeño, o dicho de otra manera, que permitan una adecuada realización de las tareas propias de, en este caso, la actividad docente. Una capacidad expresa la potencialidad para desarrollar ciertas prácticas, asentada en el dominio de los instrumentos y disposiciones adecuadas. No define la acción correcta, sino el dominio de aquello que posibilita que sea realizada. Las capacidades suponen un conjunto relativamente localizado de instrumentos, disposiciones, categorías y habilidades que admiten distintas realizaciones, frente a un tipo de problemas y de acuerdo con situaciones específicas. Estas formas generales son válidas en distintos dominios del conocimiento. No suplantán los enfoques específicos,



sino que ofrecen estrategias que pueden utilizarse de manera flexible reintegradas en las propuestas que se realicen para cada área<sup>2</sup>.

## **ASPECTOS INTERACTIVOS DE LA ENSEÑANZA**

Capacidades ligadas con la preparación e implementación de las actividades diarias de aprendizaje. Agrupa las acciones del profesor relativas a la presentación del material, la puesta en marcha de tareas y la creación de situaciones que propicien distintos tipos de aprendizaje en sus alumnos. Esta capacidad comprende:

- **Gestión de la clase:** capacidades ligadas con los aspectos organizativos, uso del tiempo, ritmo y variaciones que deban introducirse en el curso de cada actividad.
- **Metodología:** dominio de estrategias, procedimientos y técnicas de enseñanza.
- **Ayuda pedagógica:** capacidades para intervenir frente a necesidades individuales o de pequeños grupos de modo de ayudar en el desarrollo de las tareas propuestas.
- **Trabajo tecnológico:** si bien este ítem puede ser incluido en los anteriores, se le da un lugar especial no sólo por los aportes que brinda la tecnología al trabajo docente, sino porque implica una revisión de la tarea docente desde la reflexión que aportan los marcos teóricos de la tecnología educativa, la comprensión de las nuevas infancias y adolescencias y su vinculación con lo tecnológico, el aporte en los procesos y resultados educativos, entre otros aspectos relevantes que posibilitan la incorporación de las TIC a la labor docente.

## **PLANIFICACIÓN**

Se refiere a la preparación de unidades y/o secuencias completas de trabajo con diversas duraciones. Incluye unidades didácticas o planificaciones por períodos de tiempo. No se propone un tipo particular de planificación, ya que un docente debe dominar los aspectos básicos que le permita crear un instrumento útil para organizar su tarea y, al mismo tiempo, adecuado a requerimientos institucionales y de la gestión educativa.

---

<sup>2</sup> Feldman, Daniel: *Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica*. M.E.C. y T. Documento INFD. 2011.

## **EVALUACIÓN**

Consiste en las actividades desarrolladas con el propósito específico de obtener información de manera sistemática para evaluar el curso de aprendizaje o sus logros. Incluye tanto las actividades que realiza el docente, como las que puedan desarrollar los propios alumnos de forma programada. El énfasis en las capacidades propuestas está colocado en la realización de actividades de evaluación en permanente interacción con las actividades de enseñanza y las tareas de aprendizaje. Estas actividades tienden, fundamentalmente, a mejorar la capacidad de aprendizaje de los alumnos, dar información al maestro sobre su propia actividad y permitir la comunicación con otros colegas y la comunidad educativa.

## **DINÁMICA GRUPAL**

Son capacidades necesarias para ayudar al mejor funcionamiento del grupo. Se considera que la participación en un grupo constituye una de las más intensas y formativas experiencias de la vida escolar. Desde este punto de vista, es función del docente dirigir y facilitar esa experiencia, así como proponer situaciones y actividades que ayuden a los alumnos a solucionar sus problemas, resolver conflictos y crecer como comunidad.

## **ORGANIZACIÓN Y DISCIPLINA**

Sintetiza las capacidades relacionadas con el establecimiento de normas y reglas de convivencia y un orden básico para el trabajo escolar y la vida en la escuela, tanto en el grupo propio como con los demás integrantes de la institución. Se agrupa independientemente de “dinámica grupal” porque se enfatiza aquí el aspecto explícitamente regulador y normativo de la actividad.

## **ACTIVIDAD INSTITUCIONAL**

Propone capacidades que están ligadas con la actividad del docente en relación con el equipo completo de la institución, con los padres y con la comunidad en su conjunto.

El trayecto de práctica en Educación Primaria se inicia desde el comienzo de la formación docente en actividades de campo (observación, participación y cooperación en las escuelas y organizaciones sociales de la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de la información relevada), así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del ISFD (estudio de casos, análisis de experiencias, micro-clases). Se

incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas de las escuelas, hasta culminar en la Residencia Pedagógica.

### **Definición de los formatos curriculares que integran la propuesta**

La enseñanza no sólo debe pensarse como un determinado modo de transmisión del conocimiento sino también como un determinado modo 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. Para ello, los diseños curriculares pueden prever formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente.

**Unidades Curriculares:** son 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.

**Materias o asignaturas:** definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Asimismo, ejercitan a los alumnos en el análisis de problemas, la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de banco de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita, y en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional, etc.

**Seminarios:** son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluye 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.

Un seminario es una acción especializada que tiene naturaleza técnica y académica cuyo objeto es realizar un estudio profundo de determinados temas con un tratamiento que requiere una interactividad entre los especialistas. El seminario es un grupo de aprendizaje activo, pues los participantes no reciben la información ya elaborada, como convencionalmente se hace, sino que la buscan, la indagan por sus propios medios en un ambiente de recíproca colaboración. Es una forma de docencia y

de investigación al mismo tiempo. La ejecución de un seminario ejercita a los estudiantes en el estudio personal y de equipo, los familiariza con medios de investigación y reflexión, y los ejercita en el método filosófico.

**Talleres:** son unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. El desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de atributos, ya que las situaciones prácticas no se reducen a un hacer, sino que se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Entre aquellas capacidades que resultan relevantes de trabajar en el ámbito de un taller, se incluyen las competencias lingüísticas, para la búsqueda y organización de la información, para la identificación diagnóstica, para la interacción social y la coordinación de grupos, para el manejo de recursos de comunicación y expresión, para el desarrollo de proyectos educativos, para proyectos de integración escolar de alumnos con alguna discapacidad, etc.

El taller pedagógico resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al alumno operar con el conocimiento y al transformar el objeto, cambiarse a sí mismo.

El proceso pedagógico se centra en el desarrollo del alumno y se da como resultado de la vivencia que este tiene de su acción en terreno, formando parte de un equipo de trabajo y de la implementación teórica de esta acción

El taller se organiza con un enfoque interdisciplinario y globalizador, donde el profesor ya no enseña en el sentido tradicional; sino que es un asistente técnico que ayuda a aprender. Los alumnos aprenden haciendo y sus respuestas o soluciones podrían ser en, algunos casos, más válidas que las del mismo profesor.

**Ateneos:** Tradicionalmente, los ateneos son centros en los que se difunde la cultura (generalmente, científico y literario). Actualmente, lugar de encuentro, de cultura y/o lucha social donde se realizan charlas, debates y encuentros.

Pedagógicamente, el ateneo es un ámbito de intercambio profesional sobre distintos aspectos de la enseñanza en la escuela donde el eje fundamental pasa por el análisis de la práctica en relación con el eje que el coordinador de una determinada disciplina o área propone trabajar. El eje elegido siempre intenta representar una

problemática que está presente en el trabajo cotidiano del docente o que se quiere suscitar como problema.

**Trabajo de campo:** son espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permite la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos. Como tal, esta unidad curricular opera como confluencia de los aprendizajes asimilados en las materias y su reconceptualización a la luz de dimensiones de la práctica social y educativa concreta, como ámbito desde el cual se recogen problemas para trabajar en los seminarios y como espacio en el que las producciones de los talleres se someten a prueba y análisis.

Los trabajos de campo desarrollan 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, produciendo investigaciones operativas en casos delimitados. Es importante que durante el desarrollo curricular los sucesivos trabajos de campo recuperen las reflexiones y conocimientos producidos en los períodos anteriores, pudiendo ser secuenciados en períodos cuatrimestrales.

**Prácticas Docentes:** son trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas 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. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de los maestros/profesores tutores de las escuelas asociadas y los profesores de prácticas de los Institutos Superiores.

Las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir el rol profesional, de experimentar con proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar. Incluyen tanto encuentros previos de diseño y análisis de situaciones como encuentros posteriores de análisis de prácticas y resoluciones de conflictos en los que participan los profesores, el grupo de estudiantes y, de ser posible, los tutores de las escuelas asociadas.

## **Evaluación de las unidades curriculares**

El régimen de cursado y evaluación de cada uno de los formatos que integran esta propuesta curricular estarán enmarcados dentro de la normativa jurisdiccional Régimen Académico Marco (Resolución 1764/ 11) según lo estipulado en el Capítulo IV Evaluación y Promoción.

No obstante es necesario destacar que según la normativa mencionada las Unidades Curriculares con formato materia o asignatura deberán ser cursadas y aprobadas según el régimen que se defina: Regular con examen final, promoción directa, promoción indirecta o libre.

Las unidades curriculares con formato taller; seminario; ateneos y otros formatos diferentes a los de asignaturas o materias, así como las unidades curriculares del Campo de Formación en la Práctica Profesional serán cursadas y evaluadas bajo el régimen de promoción directa o indirecta.

Las unidades que conforman el trayecto de práctica profesional se evalúan dentro de las normativas de Reglamento Jurisdiccional de Prácticas y Residencias de Educación Inicial y Primaria.

## PRIMER AÑO

**UNIDAD CURRICULAR:** Taller: Lectura y escritura académica

**FORMATO:** Taller

**UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS:** 1er. Año

**CAMPO DE FORMACION:** General

**CARGA HORARIA SEMANAL:** 3 Horas cátedras (2h)

**REGIMEN DE CURSADA:** Anual

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

El discurso académico es el que permite la comunicación de la actividad científica, en sentido amplio, a través de las clases, conferencias, libros. En todas estas actividades el libro asume un papel muy particular que incide en el vocabulario, la sintaxis, la configuración textual. Tanto para comprender como para producir los diferentes tipos de textos que demanda este quehacer es necesario desarrollar capacidades lingüísticas, discursivas, semióticas, pragmáticas, meta cognitivas y socio-culturales que hagan posible que el alumno acceda a un discurso racional, con alto grado de abstracción y simbolización, con una gran concentración de términos propios de las disciplinas y una sintaxis muchas veces dirigidas hacia operaciones lógicas e intelectuales.

En el texto académico es fundamental atender a que la representación del mundo que hay en él está fuertemente socializada a partir de concepciones teórico-científicas. Esto hace que la información proporcionada se encuentre altamente condensada en unidades de vocabulario complejas y específicas. Si se toma en cuenta, además, la densidad léxica de tales textos, se acentúa la necesidad de sujetos muy eficientes para lograr el éxito en la recuperación de la información. Esto implica que la capacidad de interactuar con estos textos es imprescindible y cuando no está desarrollada se dificulta la comprensión.

Delimitada una conceptualización del texto académico e instalado el análisis parcial de los saberes de los estudiantes que ingresan al Nivel Superior, por comparación, el acento cae sobre las habilidades y estrategias desarrolladas para comprender la lectura del texto de divulgación científica o texto académico a lo largo de su trayectoria escolar. Si bien algunos docentes, de modo general, afirman “*Si el alumno tiene lectura comprensiva, no debería tener problemas con el texto*”, es necesario refutar esta hipótesis. El supuesto de que la lectura sea una habilidad básica y transferible, adquirida de una vez y para siempre, que sirve para entender cualquier texto, es incierta.

Cavallo y Chartier afirman de existen diferentes modos de leer y comprender los escritos, modos que forman parte de diversas culturas lectoras. En consecuencia, las dificultades que poseen los alumnos no se refieren a carencias de habilidades o técnicas elementales y generalizables, sino que cuando ingresan a estudios de grado deben enfrentarse a nuevas culturas escritas, correspondientes a los distintos campos de estudio. Para llegar a pertenecer a estas culturas –entre otras cosas- deberán cambiar su identidad como pensadores y analizadores de textos. Si embargo, a pesar de la magnitud del cambio requerido, los valores y las normas del comportamiento de la comunidad académica se exigen pero no se enseñan. Esto significa que los docentes de las diversas unidades curriculares deberían comprometerse con la alfabetización académica y apoyar esta labor desde los todos planes y proyectos.

### **¿Qué leen cuando leen los alumnos de la Educación Superior?**

La mayor parte de lo que se da para leer a los alumnos de Nivel superior son textos académicos -en su mayoría de divulgación científica- entendiéndose como tales a aquellos que se utilizan para enseñar y aprender en estudios de grado. Una característica que tienen estos textos es que poseen como fuente trabajos científicos y la asimetría que suele existir entre el conocimiento que tiene el autor respecto de sus lectores. En cambio se denominan textos científicos a los elaborados por investigadores (de las ciencias) para hacerlos circular en la comunidad científica. Por lo tanto, autores y lectores comparten, por su formación cultural, gran parte del conocimiento que estos textos ocultan, o dan por sabido (Hermine Sinclair, 1998). *La comunidad científica comparte un conjunto de principios, acuerdos básicos epistemológicos y gnoseológicos, que no es necesario explicitar cuando se escribe. Como el escritor está inmerso en una discusión y un debate compartido, no necesita poner de manifiesto sus ideas más allá de lo imprescindible dentro de su comunidad.* (Antonio Díaz Fernández, 2004).

En cambio, la falta de código compartido que existe entre el autor y el lector en el caso de los textos científicos que los alumnos leen, da origen a problemas de comprensión. Porque estos textos –sean académicos o científicos- dan por supuesto muchos saberes que los alumnos no disponen, por ejemplo, hacen referencias a otros autores sin implicarlas. Así, los estudiantes leen bibliografía en la cual la posición de un autor aparece justificada a través de otras posiciones meramente citadas, o bien leen textos en los que su autor polemiza con otros. En ambos casos, lo que el texto explica tiene sentido sólo en el marco de la discusión con lo que se no explica y, precisamente, estas ideas de fondo constituyen un marco conceptual dado por sabido.



Pero las barreras para entender no provienen sólo de los textos. Las dificultades también se originan en qué esperan los docentes que los alumnos hagan cuando se encuentran frente a la bibliografía (Giuseppe Verdi, 2000). Estas expectativas no están explicitadas. Los alumnos son evaluados en función de un determinado modelo de lectura lo que conlleva a la especificación de un determinado “lector modelo” que los alumnos no tienen internalizado. Es decir, los docentes de nivel superior dan por sentado que los alumnos saben comprender un texto académico cuando lo leen y, además, que pueden analizar lo leído en función de supuestas inferencias. (Paula Carlino, Conicet, 2005)

Es decir, los docentes suponen que leer es encontrar la información en el texto que éste pareciera ofrecer, pero se desconoce que esa información sólo está disponible y puede ser apreciada por quienes disponen de ciertos marcos cognoscitivos que los alumnos aún no han elaborado. Esto sucede porque los profesores no suelen percatarse del modo de lectura que esperan (Anne -Marie Chartier, 2002) de sus alumnos que es propio de una cultura lectora disciplinar, diferenciada de otras culturas. Las reglas de juego no se explicitan y menos se enseñan porque esta clase de lectura analítica e inferencial se da por natural.

## **CONTENIDOS:**

### **Eje 1: Texto, discurso y contextos.**

Texto y discurso: conceptualización y propiedades. Los géneros discursivos. Contextos de producción y recepción. Características. Circuitos y soportes en los que circula la información, formatos tradicionales y digitales.

Lectura de textos digitales. Hipertextos. Fuentes y criterios de validez. La producción de textos en formato digital: escrituras colaborativas y procesos de edición.

Marcas de subjetividad en la enunciación (subjektivemos, modalizadores). Usos lingüísticos característicos (persona, modo y tiempo verbal, verbos del decir y de opinión). Discurso directo e indirecto. Relaciones lógicas y conectores (causales, consecutivos, adversativos, concesivos, condicionales). Paratextos.

### **EJE 2: Prácticas orales de textos académicos:**

Texto explicativo oral: Modos de interacción. Estrategias: la explicación, la definición, la conceptualización y la argumentación. Macro estructura oral. La Oratoria: Estrategias de persuasión oral.

Discurso científico. Análisis y meta reflexión de temas/tesis, argumentos, contra argumentos. Organización textual y discursiva.

El debate y la ponencia.

### **Eje 3: Lectura y escritura de textos académicos:**

Lectura analítica y crítica de textos académicos y de divulgación científica. Identificación de contextos culturales diversos a través de la lectura de libros completos. Categorías de análisis del texto académico. Modelo lector. Estrategias de indagación discursiva. Referencialidad e inferencia. Proceso metacognitivo y lectura crítica. La ideología.

La escritura como proceso consecuente de lectura crítica. La elaboración, el recorte, la conceptualización y el enfoque de un tema a exponer o explicar. El informe y la monografía: concepto, características y estructura.

Normativa textual: Gramática textual de textos académicos.

### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- Bahloul, Joelle (2002) .Lecturas precarias. Un estudio sociológico sobre los poco lectores. FCE. México.
- Carlino, Paula (2006). Escribir, leer y aprender en la universidad. FCE. Argentina.
- Chatier, Roger (1999) Palabra de Lectores. FCE. México.
- Eco, Umberto, Obra Abierta (2004). Fondo de Cultura Económica.
- Nogueira, Sylvia (Coord.) (2007). La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores. Ed. Biblos.
- Pipkin, Mabel y Reynoso, Marcela (2010). Prácticas de lectura y escritura académicas. Editorial Comunicarte.
- Verdi, Giuseppe (2000). Discurso académico. FCE.

**UNIDAD CURRICULAR: Filosofía**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 1° Cuatrimestre de 1er. Año**

**CAMPO DE FORMACION: General**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedras (2h 40 m)**

**REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

La Filosofía en el campo de la formación general en su formato materia representa conjuntos de saberes particularmente adecuados para favorecer el desarrollo de capacidades necesarias para la prosecución de ciertos fines, traducidos posteriormente en un buen desempeño docente en sus diferentes fisonomías; como trabajador, como mediador cultural, como intelectual o como profesional de la Educación.

La filosofía, en tanto manifestación de la capacidad reflexiva y auto reflexiva del ser humano, es una disciplina fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y riguroso. El saber filosófico posee características particularmente apropiadas para favorecer la autonomía intelectual vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten insumos a la reflexión sobre la práctica y la renovación de experiencias pedagógicas.

En este escenario, la Filosofía se presenta como una herramienta que nos permitirá leer y comprender la realidad social, cultural, política y económica necesaria para el conocimiento del proceso, de la práctica y del campo educativo, por lo tanto, se abordaran las líneas fundamentales del pensamiento Occidental pero se prestará especial atención al pensamiento situado en América Latina y en la Argentina, imprescindible para reconocer las corrientes pedagógicas y los hitos en la educación de nuestro país.

Teniendo en cuenta lo considerado anteriormente es que el cursado de esta unidad curricular se propone

- Reconocer los grandes períodos de la filosofía y relacionarlos con los hechos relevantes de la ciencia y la humanidad.
- Valorar las respuestas filosóficas dadas a lo largo de la historia a las diferentes problemáticas culturales.

- Reconocer las problemáticas actuales mediante el tratamiento que de ellas se hace en la filosofía contemporánea.
- Reflexionar sobre los tópicos principales del pensamiento filosófico latinoamericano y argentino en orden a considerar su relevancia para la realidad socio-histórica Latinoamericana y argentina.

## **CONTENIDOS**

### **Eje N ° 1: Filosofía como ciencia**

Caracterización de la filosofía. El sentido cultural de la filosofía.

### **Eje N ° 2: Teoría del conocimiento y epistemología**

La teoría del conocimiento: Platón y Aristóteles y más allá de ellos. Edad Media: San Agustín y la teoría de la iluminación y la teoría de la subalternación de la ciencia. la filosofía moderna: racionalismo y empirismo; la crítica Kantiana.

### **Eje N ° 3: Enfoques filosóficos contemporáneos**

El problema antropológico. Historia de las respuestas antropológicas. La Crítica al Sujeto y a la filosofía de la conciencia. La contemporánea del Sujeto. Alteridad y subjetividad: Emmanuel Levinas; Historia del pensamiento en la visión de Michael Foucault; Filosofía y Lenguaje en el pensamiento de Ludwig Wittgenstein. El hombre y la sociedad: Filosofía política.

### **Eje N ° 4: Pensamiento argentino y latinoamericano**

Evolución de las ideas filosóficas en América Latina. Movimiento e Ideologías en América .El pensamiento Argentino y Educación.

## **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- ALEJANDRO ROZITCHNER, "Pensar para hacer: como transformare la filosofía en una experiencia real; Santillana, BS AS, 2006
- FOUCAULT, MICHAEL., "Tecnologías del yo", Piados, Barcelona, 1990.
- GULDBERG CERUTTI., "Filosofar de nuestra América: Ensayo problematizador de su modus operando", Centro Coordinador y Difusor de estudios Latinoamérica, México 2000.
- LEVINAS, EMMANUEL., "Totalidad e infinito" Sígueme, Salamanca, 1999.

- LIPMAN, MATTHEW y otros., “La filosofía en el aula”, Ediciones de la Torre. Madrid,
- OBIOLS, G. OBIOLS, S., “Adolescencia. Posmodernidad y escuela”, Noveduc, Buenos Aires, 2006.

**UNIDAD CURRICULAR: Pedagogía**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 1er. Año**

**CAMPO DE FORMACION: General**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 4 Horas cátedras (2h 40m)**

**REGIMEN DE CURSADA: Anual**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

Un fundamento central de los conocimientos necesarios que sostienen el recorrido de la formación docente es la reflexión teórica respecto a la educación; especialmente la comprensión de la educación escolar en tanto construcción histórica y social y no como una característica natural de nuestras sociedades.

La Pedagogía en tanto saber que procura describir, comprender y proponer alternativas a los procesos educativos que se desarrollan en las sociedades, se constituye en un marco interpretativo válido de éstas prácticas como prácticas históricas y socialmente construidas en función de diferentes momentos y contextos.

Recuperar parte de la historia de constitución de este campo, permitirá que los futuros docentes conozcan, analicen y comprendan cómo la escuela que hoy tenemos llegó a ser lo que es visualizando las continuidades y rupturas que desde su surgimiento en la modernidad hasta la actualidad presenta; en el caso particular de los docentes de Educación Primaria y Inicial, permitirá analizar las diferentes corrientes teóricas que han sentado las bases para generar en las prácticas educativas respuestas pedagógicas diferenciales: como son la Escuela Nueva, la Pedagogía Diferencial, la Pedagogía Crítica, entre otras

Durante el recorrido de la materia se propone:

- Otorgar a los futuros docentes una perspectiva histórica de la constitución del campo pedagógico y de los planteamientos epistemológicos centrales de la disciplina.
- Problematizar el proceso de surgimiento y consolidación del dispositivo escolar moderno, identificando sus elementos constitutivos y los efectos educacionales a los que hoy estamos habituados y se nos presentan como indiscutibles y naturales.

- Posibilitar la comprensión de referencias conceptuales que permitan identificar y caracterizar las principales ideas pedagógicas de los siglos XIX y XX.
- Problematizar, desde el aporte del acervo teórico de la disciplina, las características que asume la relación pedagógica en diferentes contextos y momentos históricos.
- Reflexionar respecto a temáticas emergentes que interpelan en un contexto de crisis de legitimidad de las instituciones educativas al campo pedagógico.

## **CONTENIDOS**

### **Eje 1: Educación, Pedagogía y escolarización**

- La Educación como objeto de estudio de la Pedagogía: origen, conceptualizaciones, caracteres esenciales. Tipos de educación.
- Educación y Sociedad. La educación como práctica social. La institucionalización de la educación en la historia de la humanidad.
- La educación definida como escolarización en el marco de la Modernidad. El surgimiento de la institución escolar como proyecto social.
- La educación desde la lectura de los clásicos: Immanuel Kant, Emile Durkheim; John Dewey

### **Eje 2: Modernidad y dispositivo escolar**

- El proyecto originario: la obra de Juan Amos Comenio. Enseñar todo a todos. La instrucción simultánea. El orden en todo. La simultaneidad sistémica. La homogeneidad del grupo-clase.
- La crisis del discurso pedagógico homogeneizador moderno: El trabajo con la diversidad en el aula. La ruptura del contrato Escuela Familia. La crisis del método único.
- El debate Modernidad-Posmodernidad y sus implicancias educativas. Desafíos para la Pedagogía

### **Eje 3: La constitución de los sujetos pedagógicos**

- La construcción del alumno en la Pedagogía Moderna: el niño y el alumno del discurso pedagógico.
- La pedagogización de la infancia: Michell Foucault y la construcción del "sujeto normal", disciplinamiento, panoptismo, vigilancia jerárquica.

- El docente como lugar de saber – poder. La construcción de la autoridad pedagógica y su crisis en la actualidad.
- La posibilidad educativa: Educatividad y educabilidad. El análisis de la educabilidad en la actualidad. perspectivas psico-educativas, sociológicas y político-educativas para enriquecer el debate Una nueva categoría de análisis: La resiliencia
- Del discurso homogeneizador de la pedagogía moderna a la aceptación de la diversidad y la diferencia en la actualidad: educación y alteridad.

#### **Eje 4: Movimientos pedagógicos y renovación en educación**

- La Pedagogía Positivista: su influencia en las construcción de matrices identitarias en las prácticas educativas del nivel.
- El movimiento de Escuela Nueva y la renovación en la enseñanza. Su herencia a las prácticas de enseñanza del nivel.
- La función social de la escuela desde la perspectiva de las teorías crítico – reproductivitas. Reproducción y resistencia en educación. Paulo Freire y la conformación de la Pedagogía de la Esperanza.
- Educación y Transmisión: el reconocimiento de los factores subjetivos en juego en la relación educativa. Philippe Meirieu y la Pedagogía de la diferencia

#### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- GWIRTZ; Silvina, GRINBERG, Silvia; ABREGÚ, Victoria. La educación, ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía. Argentina. Aique grupo Editor. 1° Ed.2007
- NARODOWSKI, Mariano Después de clases-Desencantos y desafíos de la escuela actual. Ed. Novedades Educativas. 1° Ed.1999
- PINEAU, Pablo y otros. La escuela como máquina de educar. Paidós. 2001
- DIKER, G y otros. La transmisión en la sociedad, los sujetos y las instituciones. Ed Noveduc 2004
- GRINGBERG, Silvia; LEVY, Esther. Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro. Universidad Nacional de Quilmes. 2009
- ZAMBRANO LEAL, A. Aproximaciones a la Pedagogía de Philippe Meirieu. Derivaciones hacia la práctica. Ed. Brujas.2010



**UNIDAD CURRICULAR: Historia**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 1er. Cuatrimestre de 1er. Año**

**CAMPO DE FORMACION: Específica**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedra (2h 40m)**

**REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

En esta unidad curricular se propone el conocimiento, reflexión, análisis e indagación de procesos históricos argentinos, latinoamericanos y mundiales, en relación a los contenidos obligatorios para la enseñanza primaria.

Se considera a la ciencia histórica como una construcción elaborada por la comunidad de historiadores y que expresa la complejidad de la vida social a través del tiempo. Se trata de una historia que recupere su función ética en la educación de los ciudadanos y en la formación de las conciencias comunitarias, asumiéndose implicada en la realidad que nos circunda y en un contexto temporal continuo. Por ello, *“si se acepta que la objetividad de la ciencia de la historia es inseparable de la subjetividad (plural) del historiador, debemos concluir que no existen grandes diferencias cualitativas entre una historia inmediata y una historia mediata, entre una historia más contemporánea y una historia más antigua”* (Del Manif. Historia a Debate, 2004)

Disponer de una aproximación a los diferentes modelos de producción del conocimiento histórico se constituye en un insumo fundamental para abordar la didáctica de la disciplina y del área desde otra perspectiva, aquella que la entiende como una praxis reflexiva, autónoma, fundada en criterios científicos y en capacidades críticas. En términos concretos esto significa que los futuros profesores dispongan de elementos teóricos para revisar y analizar críticamente modelos de enseñanza y propuestas didácticas, como así también adquirir capacidades para producir las propias desconfiando de prácticas meramente reproductivas.

Los ejes de contenidos seleccionados y su perspectiva, implican el tratamiento didáctico en función de los propósitos formativos del futuro docente de enseñanza primaria y de los ejes de contenidos propuestos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el nivel, en la Provincia de La Rioja.

Se proponen como finalidades formativas:

- Comprender los procesos históricos a ser enseñados desde una perspectiva disciplinar y didáctica renovada.
- Generar la apropiación de un enfoque de la enseñanza que dé cuenta del entramado social, basado en la capacidad de caracterizarlo como históricamente construido, “no natural”, sumamente complejo y conflictivo.
- Promover en los alumnos la construcción de una personalidad histórica consciente de su responsabilidad en la construcción de un orden social democrático, pluralista, diverso, bajo la forma republicana de gobierno.
- Interactuar con recursos proporcionados por las TIC.

### **CONTENIDOS:**

#### **Eje 1: De las sociedades paleolíticas a la sociedad feudo burguesa.**

Cambios en las sociedades paleolíticas a partir de la Revolución Neolítica: División del trabajo, organización social y formas de autoridad. Análisis de casos. Sociedades indígenas recolectoras – cazadoras y agricultoras en América andina. Distribución de bienes, organización social y formas de autoridad. Las sociedades indígenas de La Rioja. Las formas en que se organizaron los estados en las sociedades antiguas en relación a la distribución de bienes, la legitimación del poder a través del culto y la jerarquización social. El estado en las sociedades indígenas de América andina. Tipos de familias.

Formas republicana e imperial en los estados antiguos. El caso del imperio romano y el proceso de fragmentación en el occidente europeo. Creencias, valores y costumbres en las sociedades hebrea, bizantina, musulmana y cristiana en relación a las formas de organización de la política, la economía y la sociedad estableciendo similitudes y diferencias. Surgimiento y desarrollo de las ciudades en el mundo feudal a partir del siglo XI caracterizando la sociedad feudo burguesa en relación a las formas de pensar, sentir, vivir, grupos sociales, distribución del poder y conflictos.

#### **Eje 2: De la Colonia a la Independencia.**

Las motivaciones que impulsaron a los europeos a explorar y conquistar el continente americano a partir del siglo XV. La Conquista y colonización de América. El nuevo orden colonial. Homogeneización impacto y fractura de las civilizaciones aborígenes. Configuración económica, política e ideológica del mundo hispanoamericano, aculturación y resistencia. Virreinos y regiones periféricas. Las relaciones con el mercado internacional y el mercado local: el circuito Buenos Aires – Potosí y la conformación de la economía regional.

Crisis de la monarquía española y su impacto en la colonia: invasiones inglesas y formación de milicias rioplatenses. Revolución de Mayo de 1810: Actores e intereses. Tipos de familias, vida social y cultural. Guerra de independencia y colapso de los circuitos económicos coloniales. Intervención de La Rioja. Tensiones políticas y guerras civiles: centralismo y federalismo. Los caudillos riojanos.

### **Eje 3: De la organización del Estado Nacional Argentino a las transformaciones sociales y políticas de principios del siglo XX.**

La construcción del Estado y la unidad nacional. Constitución del '53 y triunfo del consenso liberal: modernidad y progreso. Fortalecimiento del Estado Nacional y subordinación de los poderes locales. La nueva alianza social: elites del interior y élites porteñas. Relaciones e intereses económico. El modelo de crecimiento hacia afuera: crecimientos y desequilibrios. Transformaciones sociales: la nueva clase media urbana y la clase obrera en el contexto de la inmigración europea. La "cuestión nacional" y la "cuestión social". La inmigración en La Rioja: estudio de casos. Nuevos actores sociales y nuevos partidos políticos: el movimiento obrero, socialismo y radicalismo. Fractura del régimen oligárquico, reforma política y ampliación democrática. Los gobiernos radicales. Reorientaciones políticas y estatales: continuidades y rupturas

#### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- BOTANA, N. (1998) *El orden conservador: La política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires. Sudamericana
- BURUCUA, J. (1999) *Nueva historia argentina. Arte, sociedad y política*. Vol. I. Buenos Aires. Sudamericana
- DONGHI, T.H. (2005) *Revolución y guerra. Formación de una elite dirigente en una Argentina criolla*. Buenos Aires. Siglo XXI
- FALCON, R. (2002) *Democracia, conflicto social y renovación de ideas 1916-1930*. Buenos Aires. Sudamericana
- HORA, R. (2010) *Historia económica de la Argentina en el siglo XIX*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- MOREYRA, B. (2009) *La cuestión social y las políticas sociales. La modernidad periférica 1900-1930*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes
- OSZLAK, O. (1999) *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires. Planeta

**UNIDAD CURRICULAR: Matemática**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 1er. Año**

**CAMPO DE FORMACION: Específica**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 6 horas cátedra (4h)**

**REGIMEN DE CURSADA: Anual**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

La formación matemática prevista actualmente para la escolaridad obligatoria plantea la necesidad de formar un ciudadano que, en referencia al conocimiento matemático, pueda usarlo con mayor autonomía, racionalidad y naturalidad. Esto, ineludiblemente, plantea también la necesidad de que la formación matemática del futuro maestro experimente cambios y se resignifique en pos de la concreción de este objetivo; el cual, enmarcado en las políticas educativas vigentes, adhiere a las nuevas concepciones de enseñanza de la matemática instaladas en las sociedades del mundo y particularmente en la de nuestro país; en la que ya no se admite que los estudiantes – desde los primeros años de escolaridad- aprendan de la matemática conceptos, lenguajes y técnicas rutinarias, segmentadas y descontextualizadas; no eficientes para posteriores niveles de formación y para la vida.

En este sentido, un aspecto central de la formación de maestros que enseñarán en la escuela primaria es, por un lado, la de la resignificación de sus propios conocimientos matemáticos y, por otro, la de atender cuestiones relacionadas a los vínculos generados por los estudiantes con el conocimiento matemático en trayectorias escolares anteriores. De modo que aquellos que sientan temor o rechazo a la disciplina – y todos en general- comprueben, durante la formación inicial, que aprender Matemática puede ser una experiencia gratificante y que es accesible a todos. Sin duda esta actitud influirá en la relación con la Matemática que sus futuros alumnos establezcan.

Para ello, la Matemática que se propone enseñar en esta Unidad Curricular, responde a los resultados de la investigación y revisión del currículum vigente y al cuestionamiento “*qué de la Matemática necesita conocer el futuro maestro que no se circunscribe exclusivamente a los contenidos escolares a enseñar*”. En este sentido, es necesario que maneje fluidamente esos contenidos con una profundidad mayor de la que enseñará en la escuela, de modo tal que le permita establecer vínculos entre diferentes

temáticas de un mismo año, de distintos años y con las que se desarrollan en los primeros años de la escuela secundaria.

Por ello, en principio, debieran disponer de esos conocimientos tanto en sus formas discursivas como operativas, es decir, dominar los conocimientos de esta disciplina para utilizarlos como instrumentos en la resolución de problemas, y también para, definirlos, comunicarlos, cuestionarlos y reconocerlos como objetos de una cultura. Para luego poder pensarlos como conocimientos a enseñar en situación escolar. Esto implica, por una parte, analizarlos en su historia, estudiar qué problemas resolvieron, cuáles fueron sus primeras representaciones, qué nuevos significados fueron adquiriendo, qué razones los hicieron evolucionar y qué usos se les reconoce y atribuye hoy. Por otra, establecer relaciones entre ellos y poder caracterizarlos según los diferentes aspectos que hacen a su naturaleza en tanto “objetos matemáticos.

Por los criterios expuestos, analizados y establecidos en consonancia con los aportes de los documentos elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación para la presente construcción curricular, con los NAP de Nivel Primario y con los consensos construidos en la Jurisdicción; se prevé para la enseñanza de la Matemática en la formación inicial de profesores de Nivel Primario, las siguientes finalidades formativas:

- Ampliar y profundizar el conocimiento que tienen de la Matemática, desarrollando una práctica de resolución de problemas que les permita dar cuenta de su sentido, de su naturaleza y su método;
- Resignificar sus concepciones acerca del aprendizaje de la Matemática, interpelando a los estereotipos discriminatorios y desarrollando la convicción de que todos pueden aprenderla.
- Conocer los problemas que el conocimiento matemático intentó resolver en distintos momentos de producción y evolución histórica, para luego vincularlo con su enseñanza;
- Promover el desarrollo de los procesos de pensamiento matemático que involucran al razonamiento plausible y formal.
- Elaborar, en un contexto de comunicación, explicaciones y argumentos analizando la pertinencia de una respuesta y su dominio de validez;
- Establecer relaciones entre los objetos matemáticos pertenecientes a un mismo o a distintos núcleos de contenidos;
- Establecer, en el trabajo con los objetos matemáticos, una relación permanente y fluida entre el lenguaje natural y el lenguaje propio de la matemática.
- Relacionar diferentes escrituras y diferentes representaciones de un mismo objeto matemático;

- Articular los conceptos matemáticos con su didáctica, para dar lugar al análisis de los distintos usos, representaciones y propiedades de los objetos matemáticos seleccionados a ser enseñados en la escuela primaria, precisando las ventajas y las limitaciones de los distintos tipos de prácticas matemáticas que podrían desarrollarse a propósito de su estudio.
- Usar, con naturalidad, diferentes recursos tecnológicos para abordar los objetos matemáticos.

Y los siguientes ejes de contenidos:

- **En relación a la Aritmética y a la Teoría de Números**
- **En relación a la Geometría Euclídea y a la Medida**
- **En relación a las Nociones Introdutorias del Álgebra**
- **En relación a las Nociones Introdutorias de la Probabilidad y la Estadística Descriptiva**

Para avanzar en las razones que guiaron la definición de estos ejes, los cuales constituyen núcleos problematizadores de contenidos, es que se propone la reflexión acerca del por qué de la centralidad de los objetos matemáticos a ser abordados en cada uno de ellos. Entendiendo, en la posición de Godino-Batanero, -entre otras que los ejecutores del diseño desde los teórico podrán considerar- que los objetos matemáticos dan lugar a la tarea de asociarles “significados”. Se pasa así de la acentuación puesta en el “concepto”, sus definiciones y reglas de uso, a una nueva acentuación puesta en cambio sobre los campos de problemas y de prácticas de las cuales emergen estas entidades intencionales. En este contexto, una “práctica” *comprende toda actuación o manifestación (lingüística o no) realizada por alguien para resolver problemas matemáticos, comunicar a otros la solución, validar la solución, y generalizarla a otros contextos y problemas* (Godino y Batanero, 1994, p.8).

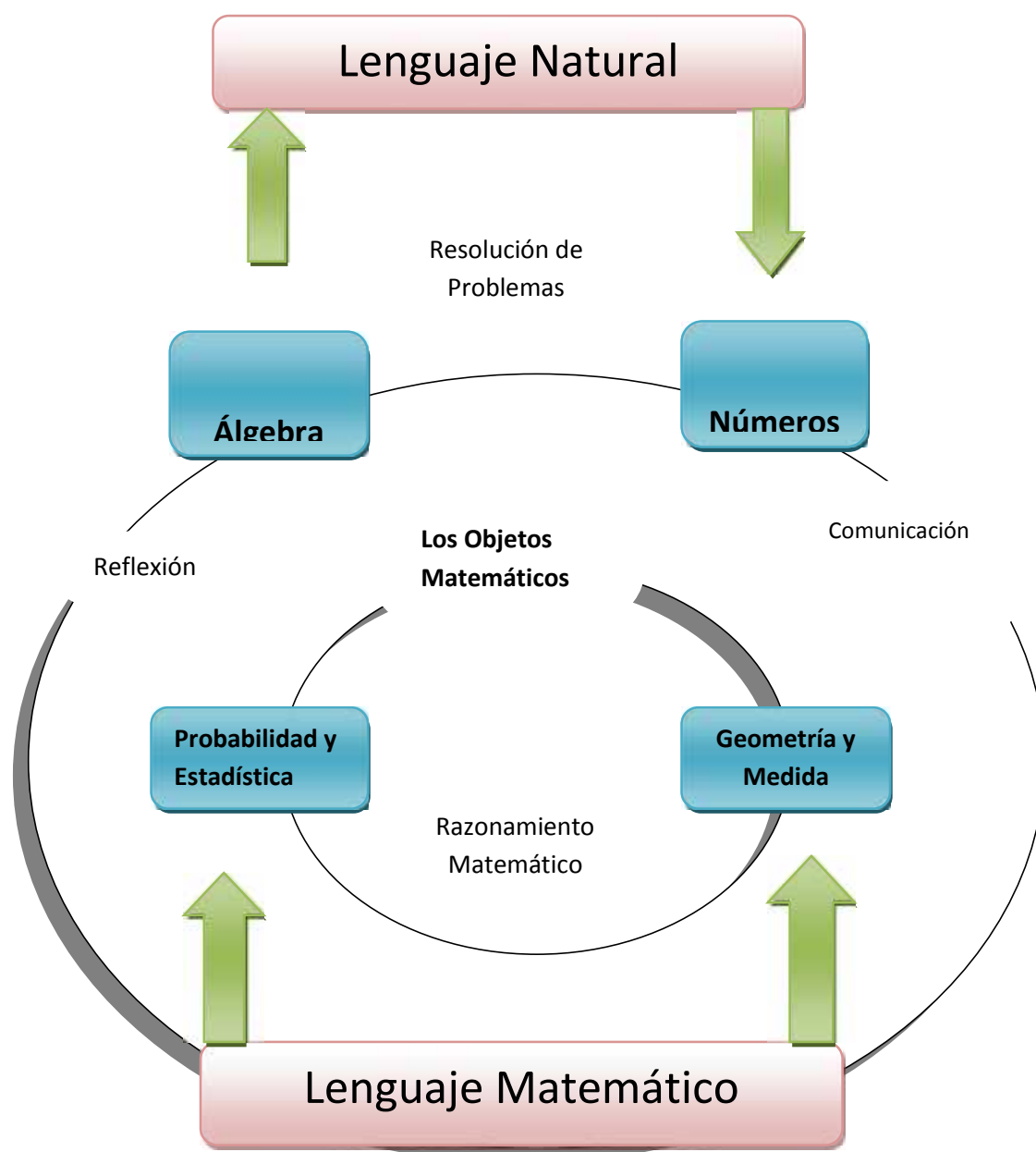
Corresponde también en este análisis, según se muestra en el esquema siguiente, reflexionar sobre el conjunto de acciones –generadoras de capacidades- que dan sentido al quehacer matemático en el amplio contexto que involucra los aspectos relacionales de su naturaleza.

Respecto a la Resolución de Problemas se sugiere un trabajo con problemas de todo tipo pertenecientes a contextos extra-matemáticos, en los que los objetos matemáticos funcionen como modelos de objetos de otras ciencias o de situaciones cotidianas, e intra-matemáticos, en los que los objetos matemáticos sean modelos de otros de la propia matemática, favoreciendo –a la vez- la articulación entre los objetos pertenecientes a diferentes núcleos.

Ahora bien, tal como lo señalan Quaranta y Wolman, si resolver problemas es una condición necesaria para aprender matemática, no es suficiente. El aprendizaje matemático [...] se basa en la resolución de problemas y la reflexión sobre lo realizado: los procedimientos empleados, los conocimientos involucrados deben convertirse en objeto de reflexión. Los intercambios con los compañeros y con el docente son aquí cruciales. Es decir, las argumentaciones, las confrontaciones y las justificaciones entre los alumnos constituyen un factor de progreso para todos (Quaranta y Wolman, 2003: 193-194)

Al enfrentarse con la resolución de problemas, el futuro docente tendrá ocasión de comprender el trabajo matemático de tipo heurístico, exploratorio, de análisis, de búsqueda de información, de tipo inductivo, conjetural, etc., teniendo en cuenta que la formalización, elaboración de justificaciones, definiciones, etc. son posteriores a la búsqueda de soluciones. Y que el papel que juega el lenguaje en toda esta construcción es el de incluir a todos los objetos matemáticos, pertenecientes a los diferentes núcleos, en un contexto de comunicación que genera una permanente y fluida interacción entre el lenguaje natural y simbólico de modo que las lecturas, en uno y otro, produzcan aprendizajes basados en la comprensión de los objetos matemáticos más que en la mera decodificación.

Así es como los cuatro ejes de contenidos, están regulados por el desarrollo del “pensamiento matemático” a través de diferentes actividades matemáticas y de la “resolución de problemas” seguida de la “reflexión” y la “comunicación” que involucran las tareas de argumentar y validar procedimientos y resultados.





## **CONTENIDOS:**

### **Eje Nº 1: Aritmética y Teoría de Números**

#### **El número y los sistemas de numeración**

Recorrido histórico del significado y significantes del número. Evolución histórica de la Aritmética y de los sistemas de numeración. Concepto de sistema de numeración. El sistema de numeración decimal. La representación de números naturales en diferentes sistemas de numeración, con diferentes reglas y símbolos. Relaciones entre la designación oral y escrita de los números. El valor de lo posicional: el valor relativo de las cifras en el sistema de numeración posicional. Expresión polinómica de un número.

#### **Los conjuntos numéricos**

Conjunto de Números Naturales. Características del conjunto. La sucesión de los números Naturales: la existencia de un siguiente y condiciones de existencia de un anterior. Noción de inducción. La discreitud de los números naturales. La relación de orden de los números naturales y los significados de cardinal y ordinal. Otras sucesiones con números naturales. Regularidades numéricas. Expresión general de los números pares e impares. Criba de Eratóstenes. Números Primos y números compuestos. Múltiplos y divisores de un número. Divisibilidad. Forma factorizada de un número compuesto. Potencial modelizador de los números primos como base multiplicativa de los números naturales. Teorema fundamental de la Aritmética. Diferencia entre cantidad y número. Diferencia entre conteo y cálculo. Métodos de conteo. Combinatoria. Variaciones, permutaciones y combinaciones.

Conjunto de Números Racionales positivos. Características del Conjunto.. La densidad de los racionales. Concepto de número racional. La Fracciones y decimales. Clasificación de decimales. La fracción como operador numérico. La fracción como parte de un todo. La fracción como razón de cambio. La equivalencia: entre fracciones y, entre fracciones y decimales. Razones y Proporciones. Proporcionalidad. Propiedad fundamental de las proporciones.

Conjunto de Números Reales. Ampliación de los conjuntos numéricos: de los Naturales a los Reales. Operaciones y propiedades de las operaciones en los distintos conjuntos numéricos. Modificación de las propiedades de los números y de las operaciones en cada nueva ampliación de los conjuntos numéricos. Sentido y significado de las operaciones elementales en los diferentes conjuntos numéricos. Uso de diferentes registros y métodos de cálculo con números. Cálculos exactos y aproximados. Cálculo mental, escrito y con calculadora.

## **Eje N° 2: La Geometría euclidiana y la medida**

Geometría Euclidiana. Breve reseña histórica de la evolución de la Geometría. Espacio geométrico y espacio perceptivo. El Plano y el espacio geométrico. Entes geométricos. Paralelismo y perpendicularidad. Principales axiomas de la geometría Euclidiana. Modelos bi y tridimensionales. Figuras y cuerpos geométricos. Polígonos convexos. Elementos y propiedades geométricas de las figuras y los cuerpos. Clasificación. Triángulos y cuadriláteros. Polígonos y cuerpos regulares. Cuerpos redondos y poliedros. Inferencia de propiedades geométricas de figuras y cuerpos a través de lo invariante y lo variante. Mediatrices y bisectrices.

El dibujo y las construcciones geométricas. Diferentes formas de construcción: a mano alzada, con instrumentos tradicionales, con software. Trazado de mediatrices y bisectrices. Alturas de un triángulo. Congruencia y semejanza de figuras. Teorema de Thales. Resolución de triángulos. Razones trigonométricas. Teoremas que involucran la resolución de triángulos. Demostraciones geométricas sencillas. Cálculo de perímetros, áreas y volúmenes. Variación del perímetro y el área en función de la variación de la longitud de los lados de una figura. Variación del volumen de un cuerpo en función de la variación de su arista.

La medida como proceso histórico. Lo medible. Las nociones de unidad, magnitud, cantidad y medida atendiendo a la comprensión del proceso de medir. Patrones de medición convencional y no convencional. Superación de estereotipos inherentes al uso de la medida en matemática: aritmetización de la medida. Estimación y medida. Unidades de longitud, superficie, volumen y capacidad del SIMELA. Sus relaciones y equivalencias. Unidades de masa y de tiempo. Diferencia entre masa y peso. El cálculo aproximado de masas, capacidades, longitudes, perímetros, superficies y volúmenes, juzgando la razonabilidad de los mismos según el contexto y los valores involucrados. Sistemas de medición de ángulos.

Relaciones entre las representaciones en el plano cartesiano y las representaciones numérica, geométrica y algebraica.

## **Eje N° 3: Nociones introductorias de Álgebra**

El álgebra como lenguaje para expresar diferentes objetos matemáticos. Lenguaje natural y lenguaje simbólico. El uso de las expresiones algebraicas en la búsqueda de expresiones generales al investigar el comportamiento de regularidades en distintos objetos matemáticos (sucesiones numéricas, propiedades de figuras geométricas, etc.). Operaciones sencillas con expresiones algebraicas. Ecuaciones e inecuaciones lineales.

Las expresiones algebraicas y las ecuaciones en la resolución de problemas que involucran su uso.

Las funciones y sus representaciones. Lo variable. Relación entre variables. El Concepto de función. Las diferentes formas de representar una función. La función como modelo interpretativo de la realidad. Fenómenos de crecimiento y decrecimiento. Fenómenos lineales y no lineales. Funciones de proporcionalidad. Problemas que resuelven o interpretan las funciones.

#### **Eje Nº 4: Nociones introductorias de Probabilidad y Estadística Descriptiva.**

Recorrido Histórico de la probabilidad y la estadística. Unidades muestrales. Población. Muestra. Muestra representativa. Muestreo. Variables estadísticas. Variables discretas y continuas. Recolección y organización de datos estadísticos. Construcción de tablas de frecuencias para diferentes tipos de datos. Construcción de diferentes tipos de gráficos estadísticos. Selección de gráficos pertinentes a la información a presentar. Estudio de los parámetros y de la comprensión de gráficos, usando calculadora y Excel.

Tipos de Distribuciones de frecuencia. Campana de Gauss. Medidas de Posición. Medidas de tendencia central. Media aritmética. Mediana. Moda. Cálculo. Elección de una medida de posición central adecuada. Relaciones entre media, mediana y moda. Medidas de posición no centrales o medidas de orden. Cuartiles. Centiles o percentiles. Cálculo. Medidas de dispersión. Desviación típica o estándar. Usos y aplicaciones.

Recorrido Histórico de la probabilidad. Lo probable y las matemáticas. El azar. Concepto de Probabilidad. La probabilidad de un suceso. Probabilidad de diferentes sucesos, seguros e imposibles, para espacios muestrales finitos y equiprobables. La Probabilidad en números. Probabilidad independiente. Suma de Probabilidades. Suma de Probabilidades. Producto de probabilidades. La probabilidad y el Juego con monedas y dados. Probabilidad de un evento en contextos de toma de decisiones.

## **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- Podestá, P. –Compiladora-, Geometría; Serie para la enseñanza en el modelo 1 a1, Ministerio de Educación de la Nación 1a ed. - Buenos Aires, 2011.
- Rossetti, Juan Pablo; Cagliero, Leandro; Penazzi, Daniel; Sustar, Ana; Tirao, Paulo; Aventuras matemáticas - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica, 2009.
- Bocco, Mónica; Funciones elementales para construir modelos matemáticos - 1a ed. - Colección las ciencias naturales y la matemática. Buenos Aires; Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica, 2010.
- Graña, Matías; Jerónimo, Gabriela; Pacetti, Ariel; Los números: de los naturales a los complejos (Las ciencias naturales y la matemática) - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica, 2009.
- Broitman, C.; Itzcovich, H.; El estudio de las figuras y de los cuerpos geométricos; Actividades para los primeros años de la escolaridad; Ediciones Novedades Educativas, 2007, 2º reimpresión.
- Broitman, C.; Itzcovich, H., orientaciones didácticas para la enseñanza de la geometría en EGB. Dirección de Educ. General Básica, provincia de Bs As 2001.
- Bressan, A., Bressan., O.; Probabilidad y Estadística: cómo trabajar con niños y jóvenes. Ediciones Novedades Educativas. 2008.
- Bressan, A. M.; Bogisic, B.; Crego, K.; Razones para enseñar geometría en la educación básica. Mirar, construir, decir y pensar...; Edic. novedades educativas, 3º reimpresión, 2010.
- Lerner, Delia, Saiz Irma, Malet Omar, Porras Marta, y otros, El lugar de los problemas en la clase de matemática, Novedades Educativas. Buenos Aires. 2001.
- Eguiluz, L., Pujadas Mabel, Números y sistemas de numeración, De la resolución de problemas a la formalización. Novedades Educativas. Colección biblioteca didáctica. 2013.
- Carnelli, G.; Cesaratto, E.; Falsetti, M.; Formica, A.; Marino, T.; Matemática en contexto; Universidad de General Sarmiento, 2013.
- Bressan, A.; Bressan, O.; Probabilidad y Estadística: cómo trabajar con niños y jóvenes. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. 2008.

- Quaranta, Ma. Emilia; Wolman, S.; Enseñar matemática en el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB; Análisis y propuestas; Paidós; Buenos Aires; 2004.
- Wolman, Susana y Quaranta, María Emilia; Enseñar Matemática en la escuela Primaria; Serie respuestas, Editorial Tinta fresca, 2006.
- Vizcaíno, Adriana -Compiladora-, Aritmética. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2011.
- Kelmansky, Diana; Estadística para todos - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica, 2009.

**UNIDAD CURRICULAR: Lengua y Literatura**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 1er. Año**

**CAMPO DE FORMACION: Específica**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 6 horas cátedras (4h)**

**REGIMEN DE CURSADA: Anual**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

El primer año de formación docente será común al Nivel Inicial y a la Educación Primaria. En consecuencia, la unidad Curricular "*Lengua y literatura*" poseerá los mismos criterios de selección de contenidos para ambas carreras.

En este espacio se pretende reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura del alumno de profesorado. Prácticas reales de interacción con el lenguaje oral y escrito, las que deberán considerar: marcos teóricos y marcos metodológicos que establezcan una relación dialógica y empírica entre los saberes adquiridos respecto de estrategias de comprensión y producción textual a lo largo de su trayectoria escolar, con las nuevas prácticas propias del nivel.

Se propone integrar capacidades de lengua oral, lectura de textos literarios (adultos) y escritura en un todo interactivo, que pongan de manifiesto capacidades adquiridas por el alumno y lo acompañen en la configuración de nuevas habilidades que le permitirán enfrentarse a nuevas culturas escritas, correspondientes a los diversos campos de estudio del Nivel Superior.

Es necesario pensar el espacio como secuencias didácticas en las que confluyan diversos marcos teóricos y que permitan al alumno ir configurando estrategias de lectura, escritura y oralización de textos; que dicten procesos sintéticos de interacción y reflexiones metacognitivas de la lengua oral y escrita.

Este razonamiento cabe como propuesta para el desarrollo curricular de este espacio, ya que el colectivo docente tiene de más comprobado que el error en la enseñanza y el aprendizaje estuvo en la fragmentación del contenido disciplinar. La lectura y la escritura en el Nivel Superior, por ejemplo, estaban siempre sujetas a propósitos de aprendizaje, a exigencias académicas pero no a la enseñanza. En consecuencia, estas prácticas se ajustaban a leer textos de divulgación científica, escritos por y para científicos que dan por supuesto muchos saberes que el alumno no posee.

Plantear, a continuación, una posibilidad teórica que permita reflexionar las prácticas del lenguaje oral y escrito de los alumnos, que involucre la meta reflexión de teoría y práctica orientada a transformarlas desde un proceso dialéctico, es un desafío. Muchos autores han hablado de la reflexión en acción (Donald Schon, 1987) conformada por un ciclo de *acción, observación, análisis y planificación*. Griffiths y Tann (1.992) *la reflexión en la acción* se circunscribe al ámbito personal de desarrollo de prácticas; *la reflexión sobre la acción* es interpersonal, social; *revisión de las prácticas a la luz de las teorías* –representa un proceso de cambio conceptual, más allá del modo de funcionamiento de las prácticas, implica un análisis crítico de las teorías subyacentes.

A menudo se ha considerado que las diversas ciencias del lenguaje constituían el marco teórico de las prácticas de la enseñanza. Sin embargo aquí nos situaremos en la necesidad de revisar marcos teóricos que, partiendo de las prácticas reales, en este caso de lectura, escritura y literatura de adultos, ayuden a interpretarlas.

Analizar las prácticas de lectura y escritura puede llegar a ser un proceso lento y complejo para un docente, pero la intención es iniciar este trayecto formativo colocando al alumno en situación de prácticas concretas de interacción con el lenguaje oral y escrito, que le permitan hacer uso de diversas estrategias de comprensión y producción. Para ello el docente deberá habilitar espacios que permitan al alumno poner en diálogo los saberes adquiridos sobre la lengua con marcas correspondientes a otras culturas académicas que auspicien otros modos de comprender y producir textos. Paul Ricoeur alude a la importancia del contexto de la actividad como contexto de aprendizaje. Leer y escribir para aprender a leer y a escribir, esto significaría desandar el camino y recontextualizarlo en función de parámetros que expliciten la intención de ayudar a la práctica desde la teoría que se fundamente en la práctica, Milan M. (1999).

## **CONTENIDOS**

### **Eje 1: Prácticas sociales del lenguaje**

El lector como categoría de análisis. Hacia un estudio de la lectura como práctica sociocultural e histórica. El problema del canon: canon académico, canon escolar y canon personal. Selección de textos y saberes sobre la lengua y la literatura. Modos de leer y sujetos: lecturas institucionales y lecturas propias. Nuevas concepciones de lectura, de lector y de texto. Conexiones de la lectura con otros lenguajes estéticos y los otros

modos de leer. La lectura mediada por la tecnología. La hipertextualidad. Escenarios lectores. Conformación de la escuela como comunidad de lectura.<sup>3</sup>

Conocimientos sobre la lengua y escritura: la escritura como práctica sociocultural e histórica. El problema de la “escritura correcta”: de la normativa lingüística hacia la noción de usos de la lengua escrita. La escritura de invención y los saberes sobre la lengua. Otras escrituras: cruces genéricos y saberes de los hablantes de la lengua. Tratamiento de la gramática: Lengua coloquial (natural) a lengua estándar. Conciencia gramatical focalizada en el léxico: Categorías gramaticales, clases de palabras según su significado. Reflexiones lingüísticas y metalingüísticas de la gramática asociada al texto y al proceso de revisión. Reflexión metalingüística sobre las prácticas Gramaticales. Contextualización de la gramática y la normativa

La lengua oral como práctica individual y social. Discursos orales: tipos y variedades. Contextos socioculturales y adecuación. El texto expositivo y argumentativo. De la oralidad a la escritura. Oralización de la lectura. Estrategias de interacción con la lengua oral. De la oralidad a la escritura.

### **Eje 2: Redescubrimiento del alumno como lector de literatura:**

Lectura de literatura de adultos. Configuración de recorridos lectores. Reparación de vínculos del alumno con la literatura y la lectura ficcional en otros soportes. La literatura y la configuración de estrategias de lectura literaria. Construcción de corpus para configurar un canon de lecturas para todo un año. Aplicación de estrategias de promoción y mediación de la lectura. La biblioteca como espacio de promoción de la lectura. Selección de material bibliográfico ajustado a criterios diversos y a concepciones amplias: Selección de libros según: Géneros, temáticas, trayectos lectores.

### **Eje 3: Prácticas de Lengua y Literatura**

La meta reflexión sobre las prácticas de lectura, escritura y literatura como instancia de reformulación. El punto de vista y el juicio crítico. Estrategias de interacción entre la lengua oral y escrita. La mediación en el proceso de lectura y escritura. La normativa, ortografía y gramática consideradas dentro del proceso de construcción de escritura y ajustada a contexto, texto y discurso.

---

<sup>3</sup> Montes, Graciela, La gran ocasión: La escuela como sociedad de lectura. Publicación Ministerio de Educación de la Nación, 2006.



### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- Alvarado, Maite y Yeannoteguy. La escritura y sus formas discursivas. Eudeba. 1999.
- Chatier Roger. Cultura escrita, literatura e historia. FCE 2000.
- Devetach, Laura. La construcción del camino lector. Comunicarte 2008.
- Eco Umberto, Obra Abierta. Fondo de Cultura Económica. 2004.
- Giardinelli, Mempo. Volver a leer. Edhasa. 2010.
- Hirschman, Sarah. Gente cuentos ¿A quién pertenece la literatura?. FCE 2011.
- Larrosa, Jorge y otros. Déjame que te cuente. Laertes Educación 2008.
- Montes, Graciela, La gran ocasión: La escuela como sociedad de lectura. Publicación Ministerio de Educación de la Nación, 2006
- Robledo, Beatriz Helena. La literatura como espacio de comunicación y convivencia. Lugar Editorial. 2011.

**UNIDAD CURRICULAR: Ciencias Naturales**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 1er. Año**

**CAMPO DE FORMACION: Específica**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 4 Horas cátedra (2 hs 40 m)**

**REGIMEN DE CURSADA: Anual**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

*La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela cumple el rol de consolidar, fortalecer y reproducir las concepciones dominantes que la sociedad ha construido acerca de las relaciones entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente. (Recomendaciones Nacionales).*

La formación científica entendida como un componente importante de la formación ciudadana exige un replanteo profundo de las formas en que su enseñanza ha sido desarrollada tradicionalmente. Para efectuar un cambio, el futuro docente debe poseer un sólido dominio de saberes básicos relacionados a: la ubicación del área en el campo general del conocimiento, los marcos teóricos de la metodología científica y de los saberes provenientes de las disciplinas que constituyen el área (biología, física, química, geología y astronomía) con el aporte de las nuevas tecnologías como herramientas didácticas. Estos saberes deben considerarse como un requisito previo e insoslayable para la construcción de las estrategias de intervención pedagógicas y didácticas orientadas a promover la alfabetización científica, tecnológica y ambiental en la Escuela Primaria.

Todo docente debe conocer qué va a enseñar, para qué y a quiénes, para luego tomar decisiones en cómo va a enseñar y qué, cómo y cuándo va a evaluar; éste es el motivo que justifica que esta unidad curricular sea abordada en el primer año de la Formación Docente Inicial para la Educación Primaria de la Provincia. Por lo tanto en esta Unidad Curricular el “qué” será motivo de un tratamiento profundo durante el cursado pero siempre vinculado el “cómo” ya que no se pretende formar especialistas en las disciplinas que forman el área de las Ciencias Naturales, sino docentes de nivel primario comprometidos con su enseñanza.

La selección de contenidos se organizó en torno a dos ejes que tienen por finalidad aglutinar la mayor cantidad de los mismos, otorgando un marco de organización que le permita al docente de la cátedra hacer los recorridos necesarios en el momento de

su transposición. Sobre todo en el Eje N° 2, donde aparecen sub-ejes que vinculan contenidos pertenecientes a las distintas disciplinas que integran el área y que toman los nombres de los ejes sugeridos por los NAP de Ciencias Naturales para el nivel primario.<sup>4</sup>

Esta selección y organización de contenidos por ejes temáticos no debe interpretarse como una secuencia lineal, más bien resulta imprescindible una mirada integral de los mismos como hace referencia el enfoque C. T. S. A (ciencia, tecnología, sociedad y ambiente). De esta manera se trata de superar el sentido de acumulación de saberes en torno a un tema, para plantear la necesidad de crear nuevos objetos de saberes a partir de los referentes que sean necesarios incorporar a los problemas que plantee el conocimiento. Es por lo tanto, el tema o el problema el que reclama la convergencia de conocimiento y no al contrario, como sucede en el enfoque disciplinar.

Se parte del supuesto que el área de Ciencias Naturales es una construcción escolar cuya definición ha ido cambiando históricamente. Las disciplinas que la integran poseen como objeto de estudio común a los fenómenos que ocurren en la naturaleza y a la metodología experimental como el modo de construcción del conocimiento científico. Estos hechos cimientan el abordaje de las áreas, sin que esto excluya los problemas y los modos de acercamiento a los fenómenos naturales desde la perspectiva disciplinar, sin perder de vista el impacto de las nuevas tecnologías dentro del saber científico como nexo entre la realidad contextual y aula.

La propuesta que se presenta para estas instancias curriculares plantea la articulación de los conocimientos de las disciplinas de referencia con los saberes epistemológicos –didácticos por un lado–; y la revisión y la reconsideración de esos conocimientos desde el punto de vista de las prácticas docentes que involucra la enseñanza de las ciencias, por otro. Se trata de promover una reflexión didáctica en torno del campo de problemáticas y situaciones con el que los futuros docentes se habrán de encontrar durante la gestión de sus clases.<sup>5</sup>

El abordaje de los contenidos disciplinares de las Ciencias Naturales requiere una perspectiva que integre lo social, lo histórico y lo epistemológico, esto tiene un fin y es el de atender a múltiples lógicas de construcción del conocimiento científico, las modalidades de su circulación social y sus repercusiones. Entre las repercusiones de mayor impacto se encuentran las del campo de la tecnología y del medio ambiente.

---

<sup>4</sup> Núcleos de Aprendizaje Prioritario para Ciencias Naturales en el Nivel Primario- MECyT de la Nación (2004)

<sup>5</sup> Diseños Curriculares, Ciudad de Buenos Aires 2001

Cuando hablamos de cambios en la enseñanza de las ciencias, estos son los que relacionan los nuevos enfoques en donde se entiende que la actividad científica se basa en una búsqueda de estrategias adecuadas y creativas para resolver problemas y responder preguntas, más que en un simple intento por explicar los fenómenos naturales. En el marco de esta visión, la ciencia se convierte en una actividad cuyo fin es otorgar sentido al ambiente e intervenir en él.

Desde esta perspectiva, se promueven como finalidades formativas en esta unidad curricular el desarrollo de capacidades que implican:

- Facilitar la ubicación de las Ciencias Naturales en el campo general del conocimiento científico, logrando comprender la manera en que las ciencias y las tecnologías fueron producidas en la historia.
- Posibilitar la construcción, reconstrucción y el establecimiento de relaciones entre los saberes de las disciplinas que constituyen el área desde una visión globalizadora.
- Propiciar la construcción de marcos teóricos sólidos que sustenten su formación y que oriente y fundamente su futura práctica docente.
- Favorecer la internalización de la metodología y la actitud científica a través de la experiencia de formación.

### **CONTENIDOS:**

#### **Eje Nº 1: Fundamentos teóricos en el campo de las Ciencias Naturales**

Ciencia: concepción actual. Clasificación. Características del conocimiento científico.

Las Ciencias Naturales y sus disciplinas, su construcción social e histórica. La alfabetización científica, tecnológica y ambiental. Diferentes enfoques: areal, disciplinar, complejidad del enfoque Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA)

Ejes centrales de la metodología de la investigación en las Ciencias Naturales: las preguntas, las hipótesis, las observaciones, los experimentos, los resultados, las teorías, las leyes y los modelos.

Conceptos estructurantes o meta-conceptos: unidad, diversidad, cambio, interacción, transformaciones.

#### **Eje Nº 2: Algunos conceptos estructurantes de las Ciencias Naturales importantes para la Educación Primaria**

**“Los seres vivos: unidad, diversidad, interrelaciones y cambios”**

Los seres vivos. Bases moleculares de la vida. Biodiversidad. Teorías del origen de la vida. Teorías evolutivas. Célula. Herencia y Genética. Dominios y reinos de la naturaleza. Niveles de organización de los seres vivos. Funciones de nutrición, relación y reproducción en el organismo humano en comparación con otros seres vivos. Prevención de enfermedades relacionadas a los sistemas estudiados. Alimentación saludable, dieta equilibrada.

Niveles de organización ecológicos, Ecosistemas: ciclo de la materia y flujo de la energía. Relaciones intra e inter específicas. Ecosistema como estructura conceptual para el análisis de ambientes. Ambientes acuáticos y terrestres, rurales y urbanos,

### **“Los materiales y sus cambios”**

Los materiales, sus cambios, interacciones físicas y químicas. Propiedades y estructura de la materia. Modelos de partículas. Historia de los modelos atómicos. Sistemas materiales. Estado de la materia y cambios de estado .Mezclas. Concepto de reacción química. Reacciones de combustión- oxidación

### **“Los fenómenos del mundo físico”**

Fuerzas y movimientos: tipos. Leyes de Newton.

Energía. Principios de conservación. Tipos y transformaciones. Cambios físicos y químicos. Transformaciones físicas y químicas.

Ondas. Reflexión y refracción.

Sonido, su transmisión en diferentes medios.

La luz: propagación en diferentes medios. Luces y sombras. Reflexión y refracción de la luz. Descomposición.

### **“El universo, la tierra y sus cambios”**

El origen del universo. Componentes del universo. Los movimientos en el sistema solar y sus consecuencias.

Relaciones entre los sistemas biológicos y los ambientes físicos. La tierra origen y evolución.

Nociones generales de las eras geológicas. Los subsistemas terrestres y la biodiversidad.

## **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- DGCyE, Orientaciones didácticas para el nivel primario. La Plata, DGCyE, 2003.
- Furman, M. y Podestá, M.E., La aventura de enseñar Ciencias Naturales, Buenos Aires, Aique, 2009.
- Furman, M. y Zysman, A., Aprender a investigar en la escuela, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2005.
- Gellon, G., Rosenvasser Feher, M., Furman, M., Golombek D. (2005) La ciencia en el aula, 1° Edición Buenos Aires, Paidós
- Golombeck D.A. , Aprender y enseñar ciencias, del laboratorio al aula y viceversa, Buenos Aires, Santillana, 2008.
- Meinardi E. y otros. Educar en Ciencias, Buenos Aires, Paidós, 2010.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), Ciencias Naturales, Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Programa de Educación Sexual Integral, Lineamientos para la ESI Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Serie Cuadernos para el aula, Ciencias Naturales, Buenos Aires.
- Weissman, Hilda, "El conocimiento del entorno en la educación infantil", Revista Prometo, Porto Alegre, 1999.

**UNIDAD CURRICULAR: Geografía**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIO: 2do. Cuatrimestre de 1er. año**

**CAMPO DE FORMACIÓN: Especifico**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas catedra (2hs 40m)**

**RÉGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

La comprensión del espacio geográfico como el resultado de sus compleja trama de relaciones sociales, económicas, políticas y tecnológicas que se establecen en la sociedad de un determinado territorio, implica reconocer a la geografía como una ciencia social que estudia los diferentes modos que las personas en sociedad construyen y transforman la naturaleza para la resolución de problemas y necesidades colectivas.

El debate permanente en el ámbito de las ciencias sociales, respecto a construcciones teóricas y metodológicas nutre a la geografía actual en su búsqueda por configurar con mayor precisión tanto su objeto de estudio como sus métodos de indagación y puesta a prueba de diferentes tipos de explicaciones e interpretaciones.

Por eso, una geografía que centra su mirada en los procesos sociales, económica y política del mundo contemporáneo posibilita la recreación de prácticas escolares en las que puedan profundizarse explicaciones respecto a los contrastes de la realidad social y también de los procesos de cambio territorial y ambiental actuales.

En este sentido y teniendo en cuenta los cambios vertiginosos que se producen respecto al uso de las nuevas tecnologías, a las nuevas formas que adopta tanto la economía como la política, a la multiculturalidad de los fenómenos y procesos sociales, es decir a las transformaciones sociales en su conjunto, resulta necesario e imprescindible preguntarse a la geografía, cuales son los conceptos más enriquecedores para su abordaje y cuáles son las más apropiadas para captar las problemáticas singulares en contextos cada vez más generales y ampliados.

De modo tal, que los conceptos y el análisis de los problemas son herramientas claves para aprender a enseñar geografía desde sus miradas renovada y expresadas con sólidos fundamentos en las aula. Los conceptos nos permiten alejarnos de los datos per se, de la información en bruto, de las descripciones naturalizadas. Las problemáticas significativas permiten contextualizar los hechos y los procesos sociales estableciendo

relaciones causales o intencionales con el objeto de explicar e interpretar desde una argumentación fundada en múltiple contrastes.

La presenta unidad Curricular aporta desde una mirada disciplinar los contenidos geográficos a ser aprendidos y enseñados por los docentes en formación en la construcción didáctica del área de ciencias sociales, pues el abordaje integral y problemático de una realidad solo se puede hacer si se cuenta con estructuras básicas de conocimiento, formas de representación y modos de pensamientos que han construido las disciplinas a los largo del proceso e desarrollo del conocimiento.

Disponer de una aproximación a los diferentes modelos de producción del conocimiento geográfico se constituye en un insumo fundamental para abordar la didáctica de la disciplina y del área desde otra perspectiva, aquella que la entiende como una praxis reflexiva, autónoma, fundada en criterios científicos y en capacidades críticas. En términos concretos esto significa que los futuros docentes dispongan de elementos teóricos para revisar y analizar críticamente modelos de enseñanza y propuestas didácticas, como así también adquirir capacidades para producir las propias desconfiando de prácticas meramente reproductivas.

### **CONTENIDOS:**

#### **Eje Nº 1: Concepción y problemáticas del espacio geográfico**

El Espacio geográfico: conceptualización y tipos de espacios. Localización espacial. Percepción y representación. Los lugares y los paisajes naturales y sociales. El ambiente natural: riesgos naturales e impacto ambientales. Los recursos naturales y su relación con los procesos sociales, económicos, políticos, culturales y tecnológicos. Los actores sociales. Las intencionalidades sociales y las problemáticas ambientales. La organización de los territorios. Los circuitos económicos y la urbanización. La región y sus múltiples relaciones.

#### **Eje Nº 2: El espacio social argentino**

El Espacio local, regional y nacional. Organización del espacio a escala local, provincial y nacional. Procesos de urbanización: causas y consecuencias. La población: distribución, composición y movilidad. Estructura socioeconómica. La organización del trabajo y la producción en la argentina. Regiones culturales. Espacios urbanos y rurales: organización, redes y circuitos económicos. Problemáticas ambientales y recursos naturales. Las economías regionales y el desarrollo sustentable. Globalización y regionalización: los bloques económicos y la organización de nuevos espacios. Interacción espacial: argentina en el mundo.



### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- Dangelo, Baraldi: *Problemas y propuestas en la enseñanza de la Geografía*. Edit. Universidad Nacional del Litoral - 2004
- Duran, Diana: *Educación Geográfica: Cambios y continuidades* Edit Lugar-2004
- Duran, Diana: *Escuela, Ambiente, Comunidad y Educación*-Edit Ateneo-2004
- Ferrero, Adrián Nicolás: *La construcción del conocimiento Geográfico*. Edit Homo Sapiens-2000
- Masachs, Casares y Fernández: *Aprender a enseñar geografía* -EditOikos-Tau, S.A. Ediciones - 1999

**UNIDAD CURRICULAR: Práctica I: Introducción a la realidad educativa de las instituciones y sus contextos**

**FORMATO: Práctica docente**

**UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIO: 1er. Año**

**CAMPO DE FORMACIÓN: Práctica Profesional**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedra (2h)**

**REGIMEN DE CURSADA: Anual**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

Esta unidad curricular se constituye en el primer acercamiento de los estudiantes a las prácticas educativas y docentes en sus contextos reales de actuación.

Desde un reconocimiento de la complejidad de dichas prácticas se ofrecen espacios progresivos de indagación de las mismas, en tanto prácticas sociales históricamente construidas en contextos e instituciones situadas y atravesadas por el bagaje de experiencias de los sujetos que las habitan y transitan cotidianamente.

Es por ello que se considera la necesidad en la formación inicial de los docentes de ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas que permitan la construcción de claves de interpretación de las realidades institucionales y las marcas identitarias de las instituciones educativas y sociales que se ocupan de la transmisión cultural de las nuevas generaciones.

Se plantea así, que este espacio formativo se constituya en el lugar de la deconstrucción analítica y la reconstrucción de experiencias educativas de los propios estudiantes; cómo así también de los sujetos/objetos de su análisis e intervención empírica.

Con éste propósito, la estructuración conceptual y metodológica de esta unidad curricular se orienta a que los estudiantes comprendan la singularidad de las culturas institucionales que enmarcan e impregnan todas las prácticas de los actores que en ella participan.

Desnaturalizar los rituales escolares, deconstruir la propia biografía escolar, tener una mirada de “extranjería” frente al espacio escolar será el propósito formativo de esta unidad curricular; en la cual los aportes conceptuales del “Análisis institucional” se constituirán en los sustentos teóricos básicos que permitan la sistematización y

profundización de los saberes respecto a las instituciones sociales y educativas y las prácticas que ellas contienen.

Se considera necesario que los docentes de cátedra delineen en su propuesta pedagógica diferentes maneras de abordar la complejidad de las prácticas docentes en terreno proyectando la participación de los estudiantes en las dinámicas institucionales de las escuelas e instituciones asociadas desde diferentes tareas y actividades institucionales: rutinas institucionales, actos y otros eventos escolares, apoyo y acompañamiento de alumnos en tareas de aprendizaje, entre otros.

Por otra parte; es importante recordar que simultáneamente a la inserción de los estudiantes a las escuelas e instituciones asociadas, en las aulas del instituto formador se trabajará sobre un conjunto de saberes propios del campo de las prácticas, que otorgaran sentido al trabajo de campo desarrollado en terreno. En esta instancia se proveerá a los estudiantes de estrategias y herramientas para la observación y análisis de las lógicas de funcionamiento institucional y sus contextos.

En este marco conceptual y metodológico, cobra fuerza y sentido, la apropiación- por parte de los estudiantes- de estrategias sistemáticas para observar, recoger y organizar la información empírica que contribuyan a la reflexión conceptual acerca de los ámbitos donde se lleva adelante prácticas escolares y socioeducativas

El ingreso de estudiantes de primer año en instituciones educativas plantea también la necesidad de articulaciones entre los docentes de los otros campos de formación, para dar sentido a estas primeras incursiones, en un momento de la formación en el cual las biografías escolares se ponen particularmente en tensión con los aportes que se van realizando desde los otros campos. Para ello, las contribuciones de la Pedagogía y la Psicología Educativa resultan particularmente importantes para la experiencia formativa en esta etapa.

Si bien para los fines de la organización de contenidos los mismos se enuncian a partir de ejes concretos de trabajo; las propuestas tienen la riqueza metodológica de abordar los contenidos de manera globalizadora a partir de la definición y enunciación del tipo de trabajo de campo que desarrollaran los estudiantes durante su cursado.

Para el desarrollo de las capacidades referidas a la actividad docente, en este año de cursado de la carrera, se promueve:

- Proporcionar conocimientos adecuados para recolectar y organizar información sobre la dimensión institucional.

- Iniciar a los futuros docentes en el conocimiento de lo institucional como dimensión colectiva que contiene y configura a la práctica docente como quehacer individual.
- Orientar y facilitar la aproximación empírica y conceptual al contexto institucional en el cual transcurre la práctica docente y al contexto sociocultural más amplio que la contiene y en el cual se sitúa.
- Introducir a los alumnos en el conocimiento y reflexión sobre la complejidad del espacio institucional en tanto que trama de dimensiones, sujetos, cultura y decisiones.
- Propiciar instancias formativas de búsqueda, recolección y organización de la información para realizar un análisis situacional de las realidades institucionales a intervenir como futuros docentes
- Promover la participación paulatina y creciente de los estudiantes en los diferentes momentos institucionales
- Recuperar la experiencia de las trayectorias escolares personales para el análisis y reflexión sobre las representaciones sociales de la docencia en la educación primaria que portan los estudiantes.

### **CONTENIDOS:**

#### **Eje 1. Las prácticas educativas en contexto**

- La práctica docente como práctica social: las condiciones contextuales y estructurales en las que se inscriben
- Prácticas educativas y prácticas escolares. Prácticas docentes y prácticas de enseñanza.
- Las representaciones sociales sobre las prácticas docentes en educación primaria

#### **Eje 2. Las Instituciones educativas en Educación Primaria**

- Las instituciones como ámbitos de filiación. El proceso de institucionalización. Lo instituido – instituyente. La escuela como institución de existencia.
- La institución como organización. La institución como espacio social, político y cultural. El orden simbólico- metáforas.
- Elementos estructurantes de la instituciones; espacios, tiempos, agrupamientos. Diferentes dimensiones de la institución escolar.
- Escuela, vida cotidiana y representaciones de los sujetos. Cultura institucional, rutinas y rituales.

### **Eje 3. Herramientas metodológicas para la recolección y análisis de la información**

- La Observación: su riqueza metodológica y analítica. Tipos de observación: participante y no participante. Instrumentos de observación: los registros categoriales y narrativos. Registros categoriales: listas de cotejo, escalas de estimación. Registros narrativos: registro etnográfico, notas de campo, diarios de campo. Reflexión sobre lo observado: objetivación y análisis de la información.
- Entrevistas. Encuestas. Análisis documental. Búsqueda bibliográfica
- Biografías escolares. Historias de formación y trayectorias académicas. El papel de las narrativas.
- Procedimientos para el procesamiento y análisis de información: Los diarios de formación.

### **Experiencias en la práctica docente**

- **Observación en instituciones educativas y sociales.**

Características de la cultura institucional- dimensiones de la institución - organización institucional de los tiempos, espacios y agrupamientos.

- **Entrevistas a diferentes actores institucionales**
- **Realizar un informe de diagnóstico institucional en donde el estudiante pueda identificar la identidad institucional y sus mandatos y relaciones en su contexto próximo, los rasgos característicos de la cultura institucional y los condicionantes que los mismos presentan para la configuración de una determinada dinámica institucional e interacción y relación entre los sujetos.**
- **Si bien el trabajo de campo es una acción propia de los estudiantes, debe estar organizada guiada por el Equipo Institucional de Prácticas a cargo de la unidad curricular**
- **Socialización de la experiencia formativa de trabajo de campo**

### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- Anijovick R., Capelleti, G., Mora, S. y Sabelli, M.: *Transitar la Formación Pedagógica: Dispositivos y Estrategias*. 2009. Editorial Paidós.
- Fernández, L.: *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. 1998. Editorial Paidós.
- Garay, Lucia. *La cuestión institucional de la Educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones en Butelman. Ida "Pensando las Instituciones"* Paidós Bs As
- García de Ceretto, J. y Giacobbe, M.: *Nuevos Desafíos en Investigación: Teorías, métodos, técnicas e Instrumentos*. 2009. Editorial Homo Sapiens.

## SEGUNDO AÑO

**UNIDAD CURRICULAR: Didáctica General**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2° Año**

**CAMPO DE FORMACION: General**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedra (2h 40m)**

**REGIMEN DE CURSADA: Anual**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

La Didáctica es considerada en el marco de esta propuesta como una disciplina teórica respecto a las prácticas de enseñanza en los contextos socio-históricos en que se inscriben y que dan sentido y significado a intervenciones didácticas situadas.

En este campo disciplinar existe una preocupación histórica sobre la posibilidad de normativizar la enseñanza y producir conocimientos que orienten la acción y permitan la investigación e innovación didáctica. Es así que, desde la perspectiva que se adhiere, se concibe a la Enseñanza como práctica social, como acción intencional y como práctica ética y política que abandona toda pretensión de neutralidad sobre la enseñanza y pone el acento en los procesos de reflexión, toma de decisiones y compromiso profesional del ejercicio de la tarea de enseñar.

Como disciplina comprometida con la acción pedagógica su propósito es otorgar herramientas teórico metodológicas para describir, explicar y fundamentar las prácticas de enseñanza a partir de una reflexión crítica de sus elementos constitutivos, de las corrientes didácticas, y las diferentes problemáticas que las mismas le presentan a los docentes en su ejercicio profesional.

El aporte fundamental de esta Unidad Curricular a la formación general de los docentes es ofrecer, herramientas útiles para la toma de decisiones fundamentadas en la construcción de propuestas de intervención en el aula, estrategias de enseñanza, configuración de ambientes de aprendizajes y de situaciones didácticas entre otras; que coadyuven a la articulación en el campo con las Didácticas Especiales y la intervención en el campo de la Educación Primaria e Inicial

En el desarrollo de esta unidad curricular se procura:

- Conocer y comprender los marcos teóricos vinculados con el desarrollo de la Didáctica como disciplina.
- Conocer y comprender los diferentes modelos conceptuales acerca de la enseñanza, sus fundamentos epistemológicos, filosóficos, psicológicos y sociológicos y sus posiciones específicas con respecto a las intenciones pedagógicas, el contenido, las estrategias y la evaluación.
- Reflexionar sobre las relaciones que se establecen entre los modelos teóricos y los escenarios en que las prácticas de enseñanza se sitúan.
- Posibilitar la construcción de conocimientos acerca de los procesos de enseñar y del sentido y significado de la investigación y la intervención didáctica en los procesos de construcción del conocimiento.
- Abordar herramientas básicas para la construcción de un modelo de práctica de la enseñanza comprometida éticamente y situada social e históricamente.

### **CONTENIDOS:**

#### **Eje Nº 1: La Didáctica como campo disciplinar**

Configuración del campo: la trayectoria histórica en la definición de su objeto.

J. A. Comenio como expresión estructurantes del discurso didáctico: escuela, maestro, niño, método.

Corrientes actuales de la Didáctica: La centralidad de la enseñanza. Didáctica General y Didácticas especiales.

#### **Eje Nº 2: Didáctica, currículum y prácticas de enseñanza**

El currículum como proyecto social, político y educativo: El proceso de selección cultural del contenido a enseñar. Política, Conocimiento y Poder. La Fuentes del Currículum. Niveles de análisis y especificación curricular. Los materiales para el desarrollo del currículum. El contenido de enseñanza: Transposición didáctica.

Adaptaciones curriculares. Tipos y grados de adaptaciones curriculares a los diferentes elementos que constituyen el currículum: objetivos, contenidos, metodología y estrategias.



### **Eje N° 3: Enseñanza, práctica docente y desarrollo curricular**

La enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica. Teorías de la enseñanza, sus derivaciones a las prácticas docentes. Enseñanza para la comprensión.

La configuración didáctica de la clase: su proceso de planeación. La relación contenido-método de enseñanza. La construcción metodológica. Estrategias de enseñanza e intervención didáctica. Reinterpretar lo enseñado. Meta-análisis de la clase.

### **Eje N° 4: Evaluación e innovación didáctica**

Evaluación, control y poder. Planificación y diseño de la evaluación. Enfoques, técnicas e instrumentos. Metacognición y procesos auto evaluativos. La evaluación como herramienta de análisis e innovación didáctica

#### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- LITWIN, Edith. El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos. Paidós. 2008
- STEIMAN, Jorge. Más didáctica (En la educación superior). Miño Dávila.2008
- STEIMAN, Jorge. ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior.UNSAM.2007
- CAMILLONI, Alicia y otros. El saber didáctico. Paidós. 2008
- CAMILLONI, Alicia y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós.2008
- GVIRTZ,S – PALAMIDESSI,M.. El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza. Aique.1998
- MALET, A.M y MONETTI, E. Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Ed Noveduc. 2014

**UNIDAD CURRICULAR: Psicología Educacional**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Año**

**CAMPO DE FORMACION: General**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedra (2h 40m)**

**REGIMEN DE CURSADA: Anual**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

La Psicología Educacional por su carácter aplicado y en su doble status epistemológico tiene un lugar privilegiado en el campo de la ciencias de la educación en general y de la formación de los docentes en particular; tal cual lo establece David Ausubel; en el sentido de que este campo del conocimiento brinda las herramientas necesarias para comprender a los sujetos de la educación focalizando en los procesos de desarrollo subjetivo, en los diferentes modelos psicológicos de aprendizaje y los modos de intervención docente.

Su problemática de abordaje abarca desde los procesos de cambio comportamental de los sujetos como consecuencia de su participación en actividades educativas, el análisis de las teorías del aprendizaje, los procesos de distribución y apropiación del conocimiento, la relación fenomenológica del aprendizaje y la enseñanza, hasta las consideraciones subjetivas en la constitución del sujeto y su incidencia en el aprender y enseñar.

Durante el recorrido de la materia se propone:

- Analizar y comprender a la psicología educacional como disciplina puente entre los saberes brindados por la Psicología y los del campo educativo.
- Brindar conocimientos acerca de las perspectivas teóricas que permiten apreciar las transformaciones epistemológicas en la comprensión del aprendizaje de los sujetos de la educación.
- Comprender y analizar las diferentes concepciones acerca del aprendizaje escolar, atendiendo a sus fundamentos filosóficos, psicológico antropológicos, epistemológicos, sociocultural, pedagógicos y didácticos
- Analizar los problemas particulares que presentan los procesos de desarrollo y aprendizaje en los contextos educativos.

- Comprender críticamente problemas educativos y su posible solución desde los aportes de la psicología educacional.
- Favorecer la articulación teoría-práctica en el proceso de aprendizaje de la disciplina, y la construcción de conocimiento contextualizado.
- Propiciar en los futuros docentes aptitudes y actitudes necesarias para el trabajo de articulación interdisciplinaria en el ámbito educativo.

## **CONTENIDOS**

### **Eje N° 1: Función y alcance de la Psicología Educacional**

- La constitución histórica del campo de la Psicología Educacional. Abordaje epistemológico. Relaciones entre Psicología y prácticas educativas: reduccionismo y aplicacionismo.
- La complejidad de los fenómenos educativos. Los procesos de escolarización y la constitución del alumno como sujeto/objeto de la psicología educacional.

### **Eje N° 2: Supuestos epistemológicos y fundamentos psicológicos de las Teorías del Aprendizaje**

- Las teorías del aprendizaje. Clasificación. Principales representantes. Fundamentos, aportes y límites.
- Aportes y límites del conductismo a la práctica pedagógica. Teoría de la Gestalt: Fundamentos y aportes. Principales representantes. Relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza: Perspectiva psicogenética, Socio-histórica y cognitiva: los aportes de Ausubel y Bruner.
- Procesos de construcción de conocimientos en el contexto escolar. Aprendizaje significativo. Su importancia. Continuidad y discontinuidad entre el aprendizaje escolar y no escolar. El proceso de aprendizaje: dimensión afectiva, cognitiva, lingüística y social.

### **Eje N° 3: La constitución de la/s subjetividades/s**

- El proceso de constitución subjetiva. Intersubjetividad y alteridad. Los aportes del Psicoanálisis: Los procesos vinculares, el Otro y el Sujeto. El inconsciente y la resistencia, la ley como estructurantes del psiquismo, la línea del deseo, identificación y transferencia.
- Las prácticas de crianza. Diversidad social y cultural. Las transformaciones sociales y su impacto en el proceso de crianza.

### **BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

- BAQUERO, Ricardo: *“Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar”*. En “Perspectivas desde la Obra de Vigotsky”. Noveduc. Buenos Aires – 2004.
- BLEICHAMAR, S.: *Inteligencia y Simbolización*. Paidós. 2.009.
- CARRETERO, Mario: *“Constructivismo y Educación”*, Octava Edición, Editorial AIQUE DIDÁCTICA, Buenos Aires-Argentina, 2006.
- CHARDON, María Cristina (compiladora): *“Perspectivas E Interrogantes en Psicología Educativa”*. Editorial Eudeba. 2.000.
- COLL, C; Palacios, J. y Marchesi, A. (comp.): *“Desarrollo psicológico y Educación”* Alianza Editorial. Madrid. 2004
- ELICHIRY, Nora (comp.): *“¿Dónde y Cómo se Aprende?”*, Temas de Psicología Educativa, EUDEBA, Buenos Aires, 2001.
- ELICHIRY, Nora (comp.): *“Aprendizajes Escolares: Desarrollos en Psicología Educativa”*, Editorial Manantial, Buenos Aires, 2004.
- POZO, Juan Ignacio: *“Aprendices y Maestros”*, Alianza Editorial, Madrid-España

**UNIDAD CURRICULAR: Tecnologías de la Información y la Comunicación**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Cuatrimestre de 2do. Año**

**CAMPO DE FORMACION: General**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedra (2 h 40m)**

**REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

Para lograr comprender las sociedades que vivimos y la llamada cultura mediática de la que somos parte, no alcanza con conocer el funcionamiento de los modernos aparatos técnicos y las nuevas tecnologías, sino que es necesario conocer los mecanismos a través de los cuales estas herramientas contribuyen a la reconfiguración de la realidad, a su potencial transformador de la sensibilidad, la sociabilidad y la subjetividad.

La inclusión de la unidad curricular Tecnología de la Información y la Comunicación responde a la posibilidad de generar marcos de análisis que permitan a los estudiantes pensar de qué manera estos fenómenos se constituyen en vectores de cultura y transforman las prácticas, las representaciones y los saberes.

Las formas de registro y transmisión de los saberes construidos socialmente nos permiten entender por qué las tecnologías de la información y la comunicación no se entienden como una herramienta más sino como un cambio social profundo y estructural en las formas de conceptualizar y concebir el mundo que nos rodea; y por lo tanto, en las formas de acceder, aprender y conocer el entorno.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación nos brindan múltiples y variadas herramientas como posibilidades, para operar en el campo educativo y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que, valiéndose de los marcos conceptuales de las disciplinas que constituyen el campo de la Formación General, pueden ser abordadas desde una perspectiva transversal, en un espacio de reflexión.

Teniendo en cuenta lo considerado anteriormente, es que en el cursado de esta Unidad Curricular se propone:

- Comprender las características del contexto y los factores socio-económico y culturales que dieron sustento al desarrollo de la Sociedad del Conocimiento y la Información.

- Desarrollar marcos conceptuales y metodológicos que le permitan, al futuro docente, desde una perspectiva reflexiva, analítica y crítica, integrar los distintos contextos educativos generados por el desarrollo de las TIC.
- Aprender la complejidad y la asimetría de los procesos comunicacionales como constructores simbólicos de significado y sentido.
- Desarrollar estrategias para el aprendizaje autónomo y meta cognitivo.
- Desarrollar experiencias de trabajo colaborativo entre estudiantes, profesores, especialistas institucionales e interinstitucionales, a los efectos de profundizar el interés por el desarrollo de experiencia comunes.
- Desarrollar capacidades para la adquisición de información y conocimiento, que favorezcan la interacción en los procesos educativos y acceso a diversas fuentes de información.
- Adquirir la disposición y apertura para explorar los distintos entornos comunicacionales y extraer conocimientos de nuevas experiencias en relación a ellos.

### **CONTENIDOS:**

#### **Eje Nº 1: Las TIC como rasgo de la cultura y los códigos de comunicación**

La comunicación como producción social de sentidos y significados. Los modos y formatos comunicacionales. La cultura mediática y digital. La producción, distribución, circulación y recepción de la información, el conocimiento y los bienes culturales.

Debate: Cultura mediática y escolar. Influencia de las TIC en niños y jóvenes. La participación mediada por la tecnología. La hipertextualidad. El entrecruzamiento de narrativas en la red.

#### **Eje Nº 2: TIC en la educación**

El uso de los medios y tecnologías desde la perspectiva pedagógica. La incidencia de las TIC sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Modelos didácticos y TIC: el trabajo colaborativo, la generación de competencias digitales o tecnológicas para construir conocimientos. Debates actuales, las TIC en el aula: recurso, herramienta, entorno o contenido. El aprendizaje icónico o visual. Los medios gráficos, análisis y aplicación educativa en sus distintos formatos comunicacionales. La radio, análisis y aplicación educativa en distintos formatos comunicacionales. La televisión y el video en educación en distintos formatos comunicacionales. Nuevas tecnologías. Internet. Telefonía celular.

### **Eje Nº 3: Uso didáctico de las TIC**

Desarrollos organizacionales y dinámicas de trabajo con TIC: aulas en red; modelo 1 a 1; laboratorios; aulas Temáticas. Presencialidad y virtualidad. Espacio y tiempo.

Fotografía, video y recursos audiovisuales como estrategia y material didáctico, importancia e implicancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Posibilidades y recursos en Internet. Las Webquest; Wikis; weblogs; círculos de aprendizaje; portfolios electrónicos o e-portfolios; páginas web. Web 2.0 o software social. El "software educativo": fundamentos, criterios y herramientas para su evaluación desde los modelos didácticos. La información en la red: criterios de búsqueda y validación. Construcción de categorías. Su aporte a la enseñanza, posibilidades y limitaciones. El juego en la cultura mediática. Juegos de roles; simulación; videojuegos temáticos.

#### **BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

- BURBULES, N. y CALLISTER, T. (2008) Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Buenos Aires, Argentina: Granica
- CASTELLS, M. (2001) Retos educativos en la era de la información. Cuadernos de Pedagogía N° 271.
- Escuela, Medios y Nuevas Tecnologías: Una caracterización de las prácticas en Bogotá. Informe de Estudio. Bogotá, Colombia. 2003
- Instituto Nacional de Formación Docente. Resolución N°30. Desarrollo Profesional Docente. Ministerio de Educación de la Nación. 2007
- LITWIN, E. (2004) Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza: Casos para el análisis. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu.
- BARBERO, Martín J. (2007) La Razón técnica desafía a la razón escolar. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- RUEDA ORTIZ, R. (2006) Tecnologías y escuela: por una pedagogía de (co)constructora de mundos posibles. En Narodowsky, M. La razón técnica desafía a la razón escolar. Buenos Aires. Argentina: Noveduc.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, E. (2009) Para un planeamiento estratégico de la educación. Córdoba. Argentina: Brujas

**UNIDAD CURRICULAR: Sujetos de la Educación Primaria**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Año**

**CAMPO DE FORMACIÓN: Específica**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedra (2h 40m)**

**RÉGIMEN DE CURSADA: anual**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

La temática de los sujetos de la educación ha tenido un papel destacado en la historia de los procesos formativos de docentes. Cada vez que se pone en marcha la acción educativa es en función de la idea que tenemos de sujeto, es decir que pensamos del otro en la relación educativa. Educamos en la medida que transmitimos los patrimonios culturales y conseguimos que cada sujeto, desde su predisposición a adquirirlos, se apropie de aquello que le permite vincularse con lo social.

Durante muchos años la Psicología Evolutiva ha sido el principal referente disciplinario para el tratamiento de esta temática, con la visión de que un mejor conocimiento de las características naturales de los sujetos derivaría en propuestas de enseñanza adecuadas a la etapa de desarrollo correspondiente, lo que dio lugar a una visión naturalista del sujeto.

Ahora bien, esta visión se ha visto enriquecida gracias a los aportes de diferentes teorías e investigaciones sobre el aprendizaje en contexto escolar y de los enfoques culturales del desarrollo subjetivo, lo que originó procesos de revisión en el campo de los saberes específicos que implica el tratamiento de esta problemática.

Se parte de la idea que el desarrollo psicoevolutivo del sujeto no es un proceso de despliegue automático de potencialidades producido por la sola experiencia del niño con los objetos de su entorno. Sino que es un proceso social y culturalmente asistido y mediado. Esta mediación sólo es efectiva si además de optimizar el desarrollo alcanzado por el niño, es también capaz de anticipar el desarrollo inminente, es decir, si apoya el desarrollo del niño, lo potencia y lo estimula, promoviendo la autonomía y la expansión de sus posibilidades. La subjetividad se construye, no está dada sino que cada uno la construye a lo largo de su historia. La contextualización de la discusión sobre los sujetos de la educación en la producción cultural de la subjetividad y analizar el papel de los procesos de escolarización en tal producción, permitirá comprender las formas de



subjetividad desde una perspectiva situacional, atenta a las prácticas culturales que la producen y en el marco de contextos locales que la afectan.

Se concibe a los sujetos de la educación primaria como sujetos situados, que se constituyen en el contexto escolar donde se apropian de saberes al mismo tiempo en que se conforman en sujetos alumnos. Analizar las particularidades que plantea el grupo clase como colectivo, su organización en prácticas específicas direccionadas hacia los procesos de cambios cognitivos, permitirá ampliar la caracterización del espacio escolar como escenario de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los sujetos, a la vez a acceder a explicar la ponderación de capacidades y rendimientos que la escuela produce sobre los alumnos vinculándolos con la problemática de la mirada homogeneizadora de la escuela. Con su carga de desconocimiento de la diversidad y sus causas como así también con una infancia normal y de desempeño escolar deseable.

Es importante también incluir al “sujeto” en su marco familiar, y en este punto entender a la familia con sus infinitas variedades y al mundo de los adultos que rodean y se vinculan con los niños, niñas y adolescentes. “Mundo adulto” con sus particulares tramas que afectan la subjetividad de los sujetos con los que interactúan.

Por otro lado, es necesario agregar el concepto de “trayectorias escolares” vinculado a los sujetos de la educación. ¿Por qué incluir este concepto? Entre lo esperado y lo real, entre lo deseable y lo posible, entre un camino o múltiples vías en el tránsito por la escuela... Las *trayectorias escolares teóricas* “expresan itinerarios en el sistema educativo que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar, siendo homogéneos y lineales”<sup>6</sup>. Por ello es importante reflexionar a partir de datos concretos sobre el sistema educativo las trayectorias reales de la población escolar, como así también cuáles son las formas de resolución desde el mismo sistema, si el recorrido escolar de niños, niñas y adolescentes se vincula además con determinadas edades, con cuestiones de género, con poblaciones específicas, con disciplinas educativas, con las expectativas de los docentes, entre otros aspectos interesantes para analizar.

Para el desarrollo de las capacidades durante el cursado de la carrera, se promueve:

- Revisar la agenda clásica de la Psicología del desarrollo dando énfasis a aquellos problemas y modelos que poseen un impacto significativo en sus implicancias educativas.

---

<sup>6</sup> Terigi, Flavia (2009). *Sujetos de la educación. Aportes para el desarrollo curricular*. INFOD. Buenos Aires.

- Abordar el desarrollo y constitución subjetiva de los sujetos de la educación primaria situándolos en un contexto, el escolar, analizando las particularidades de la organización escolar de los aprendizajes y sus relaciones con el desarrollo y con la trayectoria escolar de niños, niñas y adolescentes.
- Promover la reflexión acerca de los aportes, alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno a la comprensión de los sujetos de la educación primaria, atendiendo al rol que tiene la escuela en la constitución de la subjetividad de los niños en este nivel educativo.
- Promover la capacidad de construir propuestas didácticas adecuadas a diversas situaciones basadas en criterios de inclusión.

### **CONTENIDOS:**

#### **Eje Nº 1: Sujeto y Educación**

El problema del sujeto en el pensamiento moderno y vinculado al surgimiento de la escuela como institución pública. Los procesos de constitución y construcción subjetiva. La noción de sujeto desde una perspectiva psicoanalítica.

Diversidad natural y cultural. El problema de la naturalización del desarrollo y la cuestión normativa.

La práctica escolar como práctica normalizadora. La cuestión de la infancia moderna.

Del niño al alumno. Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”.

#### **Eje Nº 2: El contexto y su incidencia en la constitución del sujeto.**

Distintas constituciones familiares. Organizaciones familiares en transformación permanente: las nuevas estructuras familiares. La relación entre las nociones de infancia y familia, y familia-escuela. Relaciones familia-escuela en el aprendizaje cotidiano. El “mundo adulto” sus problemáticas y su relación con la niñez.

Impacto de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la subjetividad.

Los diferentes contextos: urbanos, suburbanos, rurales, marginales, excluidos, expulsados, etc. Las influencias ambientales: pobreza, estrés, alimentación, cultura. El cuidado de la salud. Historias familiares. Calidad de la paternidad y la maternidad como andamiaje. La infancia en riesgo. Maltrato infantil-abusos.

### **Eje N ° 3: Sujeto, desarrollo y escuela**

La Psicología del desarrollo y su sujeto: las tradiciones piagetianas y vigotskiana. Equilibración e interiorización como procesos nodales para la comprensión del desarrollo.

La noción de estadio y sus críticas. La posición piagetiana y las posiciones cognitivas actuales. Constructivismo e innatismo.

Las relaciones entre desarrollo y aprendizaje. El desarrollo ausente: aprendizaje sin desarrollo en la tradición conductista. El problema de los factores del desarrollo. El problema de la continuidad y discontinuidad de los procesos de construcción cognitiva en situaciones no escolares y en contextos de enseñanza. La dirección del desarrollo.

### **Eje N ° 4: Sujeto y aprendizaje escolar**

¿Qué es aprender en la escuela? El sujeto situado.

El problema de la continuidad y la discontinuidad en los procesos de construcción cognitiva. Conocimiento cotidiano y conocimiento escolar. La demanda cognitiva del trabajo escolar. La ficción de la homogeneidad de los alumnos, los grupos y las prácticas pedagógicas.

Motivación y transferencia en el aprendizaje escolar: diversidad de problemas que presenta. Aprendizaje autónomo. Para qué aprender a aprender. Formas básicas de aprendizaje autónomo. Los tres pilares del aprendizaje autónomo: saber, saber hacer y querer. La trayectoria escolar: teórica y real. Factores que influyen en las trayectorias escolares. Aportes de las teorías de las Inteligencias Múltiples y la Inteligencia y Educación emocional al aprendizaje y al desarrollo de la inteligencia.

### **Eje N ° 5: Sujeto de la Educación como sujeto colectivo**

El sujeto de la educación como sujeto colectivo.

El problema de la dirección del cambio cognitivo y la apropiación recíproca.

Discurso, interacciones en clase y aprendizaje. Las interacciones docente-alumno y entre pares. La afectividad en la relación docente-alumno.

## **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- Abramowsky, Ana (2010) *Maneras de querer. Los afectos en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Beck, R. (2006). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Bleichmar, Silvia (2008). *Violencia social, violencia escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A. y colaboradores (2007), *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Cerletti, Laura B. (2006) *Las familias ¿un problema escolar?. Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Colombo, J. (editor) (2007). *Pobreza y desarrollo infantil. Una contribución multidisciplinaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Coronado, Mónica (2012) *Padres en fuga. Escuelas huérfanas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Diker, G. (2009): *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires, Biblioteca Nacional.
- Dussel, I. y Finocchio, S. (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: FCE.
- Frigerio, G. Diker, G. (comp.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: ediciones Novedades Educativas.
- Frigerio, G; Diker, G. (comp.) (2006) *Educación: Figuras y efectos del amor*, Buenos Aires: Del Estante.
- Kaplan, Carina (2006) *Violencias en Plural. Sociología de las Violencias en las Escuelas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Kornblit, Ana Lía (2008) (coord.) *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Llomovatte, S. y Kaplan, C. (2005) (comp.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Martinis, P. y Redondo, P. (2006). *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.

**UNIDAD CURRICULAR: Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: 1er. Cuatrimestre de 2º Año**

**CAMPO DE FORMACIÓN: Específica**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 4 h cátedra (2 h 40 m)**

**RÉGIMEN DE CURSADA: cuatrimestral**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

Si la pregunta que se intenta responder es: ¿Qué docente se necesita para apoyar el desarrollo integral de los niños con la máxima calidad posible en la perspectiva del siglo XXI? , para responderla es necesario considerar a la formación docente inicial, como el proceso en el que se adquieren capacidades para intervenir decididamente en todas las instancias que las realidades diversas presentan hoy a la escuela primaria.

Pero, sin duda vivimos un momento de crisis de la forma educativa escolar, donde fenómenos tanto externos al sistema educativo, como del propio sistema, deben ser problematizados en la formación inicial de los docentes de este nivel.

Los datos nos hablan de una desigualdad extrema en el mundo y en América Latina. Expresan también los cambios estructurales y las profundas transformaciones sociales que se vienen produciendo desde hace más de una década en todos los países del planeta.

Las problemáticas seleccionadas se abordan lejos de todo etiquetamiento o estigma generados por palabras que se han instalado en los discursos educativos y como tales producen los efectos de imposición de un nombre: marginal, exclusión, menores en riesgo, desertores, pobres, chicos de la calle, aborígenes, repitentes, fracasados, entre las más comunes.

Los principales objetivos de este espacio priorizarán el conocimiento, el análisis y la reflexión sobre las transformaciones del mundo contemporáneo y su relación con la vida cotidiana en las escuelas; su cursado ofrecerá además un panorama de las situaciones de vulnerabilidad y exclusión en la sociedad actual, incluyendo herramientas conceptuales que ayuden a comprender los problemas sociales que se agudizaron en los últimos años y por último promoverá el pensamiento de los problemas que afectan la posibilidad de producir experiencia educativa, reflexionando sobre los recursos disponibles del docente que no siempre pueden resultar eficaces (por tecnicismo o anacronismo) a fin de trabajar con situaciones que emergen para producir intervenciones

que habiliten la afirmación de lo educativo en las múltiples formas en que pueda tener lugar.

Por ello, la escuela puede encontrar senderos por más que lleve a cabo la tarea de educar al lado de otras referencias y de otros mundos con los que no estaba acostumbrada a compartir su hegemonía en la transmisión cultural, como por ejemplo los medios de comunicación, las culturas infantiles y juveniles, las nuevas formas familiares, las nuevas religiosidades. En efecto, la institución escolar sigue cumpliendo un papel en la formación de los niños y de los jóvenes en las sociedad y estas cuestiones que se constituyen en el hacer cotidiano del docente en la escuela, deben ser motivo de análisis, reflexión y toma de conciencia en la enseñanza de los diversos campos de formación de la carrera docente como un modo de mirar la problemática del nivel desde diferentes aproximaciones y contribuir a resolver sus situaciones conflictivas y mejorar la calidad de los aprendizajes, pero sobre todo mejorar la calidad de vida de los sujetos de la educación primaria en relación a su vida social.

## **CONTENIDOS:**

### **Eje 1: Los contextos complejos**

Los problemas relacionados con la desigualdad social. Pobreza. Abandono, repitencia, sobreedad. La violencia y la anomia. La infancia en contextos complejos y turbulentos: características y modos de abordaje. Niños, niñas y adolescentes con vulneración de derechos. La educación en contextos de vulnerabilidad social: características y herramientas. Violencia en la escuela. El trabajo infantil. El mundo de los adultos.

Un recurso para pensar estos problemas: el concepto de “*trayectoria escolar*”.

La escuela como telar de la esperanza.

### **Eje 2: La alfabetización en la sociedad contemporánea.**

Las tecnologías de la información y la comunicación en la vida infantil. Las nuevas formas de lectura y escritura de la palabra y del mundo. Nuevas formas de comprensión de las transformaciones recientes en la Argentina: niños desrealizados o “la infancia de la calle”; niños hiperrealizados o “infancia frente a la pantalla”.

**La alteridad.** La educación especial y las promesas de inclusión: gestionar una escuela con aulas heterogéneas.

Exclusiones dentro y fuera de la educación especial: la medicalización, la caridad, la religiosidad y la beneficencia. La ambigüedad en la construcción del concepto de diversidad.

Prácticas pedagógicas para atender la diferencia. La confianza en la relación pedagógica.  
Articulación de la escuela común con la escuela especial

### **Eje 3: La escolaridad primaria y el trabajo de enseñar. ¿Es la “intemperie” la nueva condición de los docentes?**

La disolución de la autoridad docente. El maestro “errante”: “para ser maestro debe dejar de serlo”. Posicionamiento del docente en la era de las fugas, de la incertidumbre, de los flujos, de los vínculos líquidos, en la inconsistencia. Lo no escolar como problema de gestión. La “perplejidad” del docente ante la realidad educativa. El “pensar” en la intemperie.

**Las “otras” primarias:** La Educación Rural: sujetos; contextos e instituciones. La Educación Intercultural Bilingüe: sujetos; contextos e instituciones. La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: sujetos; contextos e instituciones

### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- Anijovich, Rebeca (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós. Buenos Aires.
- Bleichmar, Silvia (2001) *La infancia y la adolescencia ya no son las mismas*.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cullen, Carlos (2008) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós. Buenos Aires.
- Duschatzky, S. (2007) *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós: Buenos Aires.
- Duschatzky, S. y otras (2011) *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Paidós: Buenos Aires.
- Duschatzky, S y Sztulwark, D.(2012) *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Paidós: Buenos Aires.
- Dussel, Inés; Finocchio, Silvia (comp) (2003) *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- INFORME de la CTA (Confederación de Trabajadores de la Argentina) “El Hambre es un crimen. La infantilización de la pobreza en la Argentina”. Elaborado por Claudio Lozano, Ana Rameri y Tomás Raffo. Bs. As. Junio de 2005.
- Kessler, G. (1995) y Minujín, A. *La Nueva Pobreza en la Argentina*. Editorial Planeta, Buenos Aires.
- Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S. (2013) *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Paidós. Buenos Aires.



- Nicastro, Sandra y Greco, María Beatriz (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Redondo, Patricia (2004) *Escuelas y Pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos, Aires, Paidós.
- Serra, Silvia. y Canciano, Evangelina (2006) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires.

**UNIDAD CURRICULAR: Didáctica de la Matemática I**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Año**

**CAMPO DE FORMACION: Específica**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 5 horas cátedra (3h 20m)**

**REGIMEN DE CURSADA: Anual**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

En esta unidad curricular se retoman los objetos del saber matemático trabajados en la unidad curricular Matemática de primer año, para ser abordados desde su enseñanza;

Los futuros profesores, que enseñarán Matemática –entre otras áreas de estudio- en la escuela primaria, deben transitar en sus espacios de formación por prácticas y experiencias de producción matemáticas que, por un lado, creen las condiciones de emergencia de los objetos matemáticos a partir de las relaciones matemáticas puestas en juego y, por otro lado, generen buenas condiciones para la reflexión acerca de su enseñanza. Iniciándose en el análisis de documentos y actividades matemáticas diversas para la construcción de un marco teórico, desde la Educación Matemática, que le permita generar argumentos y cuestionamientos no necesariamente solidarios con los convencionales. Es decir: un espacio en donde los futuros docentes puedan construir una relación con la Matemática que les proporcione herramientas para cuestionar la naturalidad de los objetos de la matemática escolar, y perseguir respuestas a estos cuestionamientos.

Entonces, para atender a esta cuestión, podemos pensar en las decisiones que el futuro docente deberá tomar sobre la Matemática a enseñar cuando esté en ejercicio. A modo de ejemplo, el docente debería disponer de herramientas que le permitan dar respuestas a cierto tipo de preguntas sobre los objetos matemáticos tales como:

¿Por qué son necesarios y se deben enseñar?

¿Qué tipo de problemas resuelven?

¿Con cuáles otros conceptos, operaciones, propiedades, definiciones, se lo asocian?

¿Qué tipo de argumentaciones se utilizan a propósito de los mismos?

¿Qué lenguaje representa y operativiza sus principales funciones y usos?

¿Qué contextos dejan al descubierto el o los significados que se pretenden generar?

¿Qué contextos ayudan a comprender diferencias y similitudes entre los objetos y otros vinculados a ellos?

¿Cuáles situaciones provocan cambios y evolución de significados de los objetos?

¿En qué contexto histórico y cultural aparecen los conocimientos matemático en cuestión?

¿Qué tipo de recursos favorecen su aprendizaje?

Dar respuestas a tales cuestiones, entre otras, implica –tal como se viene planteando- realizar un trabajo didáctico que se inicia con el análisis de prácticas pedagógicas vinculadas a la enseñanza, documentos curriculares diversos, libros de texto, cuadernos de aula, prácticas áulicas, etc. acerca de las cuales los estudiantes reflexionen, cruzándola con los primeros aportes teóricos para luego proyectarse en la construcción de actividades áulicas que, basadas en los análisis efectuados y en los marcos teóricos que van incorporando, fundamentando la observación en la introducción de diferentes marcos teóricos de la Didáctica de la Matemática.

Será también importante, desde estas unidades curriculares, precisar –por una parte- vínculos con otros desarrollos teóricos sobre teorías de aprendizaje, didáctica general y currículum presentados en la Formación General en articulación con distintas concepciones de la Didáctica de la Matemática. Por otra parte, habrá que articular las opciones teóricas del campo de la didáctica que se trabajarán en el trayecto de Prácticas y residencias pedagógicas.

De este modo, los resultados producidos desde la investigación en la Didáctica de la Matemática deberán incorporarse gradualmente con el propósito de disponer de herramientas conceptuales para comprender las situaciones en las que la Matemática se enseña y se aprende y para abordar el análisis de variadas estrategias. Logrando así conformar un marco referencial teórico-práctico que posibilite al estudiante, futuro docente:

- Resignificar los conocimientos matemáticos en términos de objetos de enseñanza, estableciendo las características y las relaciones entre contenidos que se abordan en el nivel primario, analizando el sentido de su enseñanza en la escuela de hoy.
- Analizar los objetivos de aprendizaje, la organización de contenidos y las orientaciones didácticas presentes en los documentos curriculares jurisdiccionales y

nacionales, considerando dichos conocimientos como marco normativo que regula la actividad de enseñanza.

- Seleccionar diferentes modelos y formas de representación, advirtiendo cómo influye su uso en el aprendizaje de un contenido y en el uso de distintos argumentos para asegurar la validez de las afirmaciones.
- Analizar propuestas de enseñanza de la Matemática reconociendo los supuestos teóricos en los que se basan.
- Estudiar y generar situaciones áulicas mediadas por recursos tecnológicos, atendiendo al potencial que los mismos presentan para la enseñanza de la Matemática y resignificándolos en situaciones que requieran de su uso para ser resueltas.
- Reconocer y vivenciar cómo se construye el conocimiento matemático a partir de percepciones intuitivas, búsqueda de regularidades, elaboración de conjeturas hasta la construcción de conceptos en la etapa de pensamiento formal.
- Identificar diferentes tipos de problemas vinculados a un contenido, estableciendo relaciones con otros contenidos enseñados o por enseñar.
- Anticipar cuáles son los recursos de los que disponen los alumnos para abordar los problemas y cuáles son los límites que podrán encontrar.

### **CONTENIDOS:**

#### **Eje N° 1: La enseñanza del sistema de numeración y las operaciones**

La construcción del número y la apropiación del Sistema de Numeración en los primeros años de escolaridad. El campo conceptual de los problemas aditivos y multiplicativos: la construcción del sentido de las operaciones elementales en el conjunto de los Naturales. Diversas estrategias de cálculo: cálculo reflexivo, exacto y aproximado. Cálculo con lápiz y papel, cálculo mental y con calculadora. La construcción de algoritmos.

#### **Eje N° 2: La enseñanza de los números racionales positivos**

Problemas que le dan sentido a las fracciones y expresiones decimales: distintos significados y contextos de su uso. Comparación y orden. Los distintos significados de las operaciones entre fracciones y expresiones decimales. Diversas estrategias de cálculo: cálculo reflexivo, exacto y aproximado. La construcción de algoritmos.

#### **Eje N° 3: La enseñanza de la geometría**

Didáctica de la Geometría: elementos para un análisis didáctico de la Geometría. El trabajo con los objetos del espacio geométrico: observar, conjeturar, demostrar, validar.

Los modos de producción y validación de los conocimientos geométricos. El tipo de trabajo geométrico. La consideración de las distintas formas de construcción. El recorrido de la enseñanza de la geometría en la escuela primaria: mostrar y definir, ejemplificar y aplicar, definir con rigor. Situaciones en las que se promueven el trabajo con el dibujo y las construcciones geométricas. Diversas estrategias de construcciones geométricas: a mano alzada, con instrumentos tradicionales, con instrumentos no convencionales y con software. El análisis y uso de lo invariante y lo variante en la construcción de los objetos geométricos. El rol de la demostración en geometría como parte del proceso deductivo del pensamiento matemático. El uso de software específico para la enseñanza y el aprendizaje de la geometría.

#### **Eje Nº 4: La enseñanza de la medida**

Análisis de los procesos históricos de construcción de los sistemas de medición de unidades para comprender el modo en que el saber matemático permite mejorar algunos procesos, atendiendo a su eficiencia y comunicabilidad. Revalorizar la tarea de medir en la escuela primaria y desde los primeros años de escolaridad. Estudio y práctica del proceso de medir magnitudes. Situaciones de la vida cotidiana que contribuyen a la construcción de conceptos que involucran la medida. Análisis y diseño de situaciones didácticas que propicien el uso de diferentes estrategias de medición: con instrumentos no convencionales y convencionales. Mediciones exactas y aproximadas. Obstáculos epistemológicos en la construcción del concepto de medición. El problema de la aritmetización de la medida. Análisis de la necesidad de articulación en el cálculo y la medición de la longitud, la superficie y el volumen.

#### **Eje Nº 5: La enseñanza del álgebra y las funciones**

Distintos problemas que resuelve el álgebra: problemas aritméticos, problemas que requieran algún tipo de generalización, problemas ligados a la modelización de situaciones intra y extra matemáticas. El estudio didáctico de la noción de función: modelización de situaciones en distintos contextos y/o marcos: estudio de variaciones simultáneas de magnitudes. Las funciones lineales: función de proporcionalidad directa, propiedades de linealidad. Situaciones que le dan sentido a la proporcionalidad directa e inversa.

#### **El tratamiento de la información, estadística y probabilidad: su enseñanza**

El análisis didáctico de prácticas matemáticas, documentos curriculares y textos para la enseñanza de la Probabilidad y la estadística.

Situaciones y recursos que favorezcan la comprensión del tratamiento de la información: tablas y gráficos estadísticos. El rol de la probabilidad y la estadística en el currículum escolar. El carácter modelizador de la estadística.

**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- Cabrera, Pilar y Bonyuan, Stella Maris. Matemática ni más ni menos. La enseñanza de la matemática situada en contexto. Editorial Comunicarte. Buenos aires 2010.
- Castro Adrian, Quaranta María Emilia y otros. Enseñar Matemática en la Escuela Primaria – Edit. Tinta Fresca- Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2013.
- Chamorro, María del Carmen. Didáctica de las Matemáticas. Colección didáctica infantil y primaria. España 2005.
- Dallura, Lucía. La Matemática y su Didáctica en el Primer Ciclo de la EGB: Un Enfoque Constructivista – Aique- Buenos Aires 2008.
- Dallura, Lucía. La Matemática y su Didáctica en el Segundo Ciclo de la EGB: Un Enfoque Constructivista – Aique- Buenos Aires 2008.

**UNIDAD CURRICULAR: Didáctica de la Lengua y de la Literatura I**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Año**

**CAMPO DE FORMACION: Específica**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 5 horas cátedras- 3h20m**

**REGIMEN DE CURSADA: Anual**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

La Didáctica de la Lengua y la Literatura se manifiesta hoy, como un conjunto plural de disciplinas que la componen: Lingüística, Psicolingüística, Sociolingüística; Semiótica, Pragmáticas, teorías del discurso (en lo que hace a ciencias constituyentes y propias). En otro sentido, aportan al contexto de enseñanza otras áreas de la cultura: Sociología, Antropología Social, Filosofía antropológica, y como tal, no debe considerarse a la enseñanza de la Lengua desde una mirada funcional porque se limita su campus sólo a un aspecto instrumental.

Como se observa la didáctica de la Lengua es, en realidad (como toda ciencia humana) una interdisciplina, cuya reflexiones teóricas integran aportes de todas las áreas mencionadas. Todas ellas, conciernen tanto al contenidos de la enseñanza: -qué enseñar, qué aprender- como a los procesos de enseñanza, aprendizaje, adquisición y contextualización social que se relaciona con disciplinas como la psicología y ciencias de la educación, que aportan orientaciones acerca de cómo, cuándo, por qué y para qué enseñar.

La Didáctica, en consecuencia, supone un dominio disciplinar básico que permite al futuro docente la reflexión teórica a la luz de las prácticas del lenguaje. Por ello, es necesario abordar los contenidos disciplinares y en paralelo, las estrategias didácticas de enseñanza. Con lo cual, la planificación de este espacio curricular debería considerar formatos flexibles que permitan la integración de los ejes del curriculum y de esta manera, darle sentido a las prácticas de enseñanza. Esta integración refiere a prácticas asociadas que evitan el aislamiento de cada eje. Por ejemplo, ir de la oralidad a la lectura y a la escritura; de la Literatura a la lectura y escritura, de la escritura a la reflexión normativa y gramatical. Esto pone de manifiesto propuestas pedagógicas significativas y contextualizadas que atienden al sujeto, al objeto y al propósito didáctico.

Desde un enfoque global la Didáctica de la Lengua y la Literatura Infantil en la formación docente debe considerar –además de lo antes dicho- una “mirada articulada del desarrollo curricular”, focalizando en contenidos (selección, organización y secuenciación), estrategias, metodología y evaluación, destinadas a los distintos grados de la Educación Primaria. Se trata de potenciar el efecto espiralado que se obtiene cuando la enseñanza permite abordar un mismo contenido desde distintas perspectivas y con graduales niveles de profundización.

Considerando la didáctica de la escritura y de la lectura, por ejemplo -que son actividades diferentes de escuchar y hablar porque estas últimas se adquieren, pero a leer y a escribir se aprende-, los futuros docentes deberán formarse en el contexto de una didáctica específica que considere una teoría de la enseñanza, el aprendizaje y los contextos socio- culturales de la lengua escrita y de la lectura que permitan seleccionar estrategias metodológicas precisas respetando la gradualidad de la educación primaria.

En el caso preciso de la escritura en los tres primeros años de la escuela primaria, es conveniente que el docente a cargo de este espacio curricular comience con enfoques históricos de la Alfabetización Inicial (S. XX) a través de una visión general y panorámica acerca de modelos y de su relación con los contextos; como así también las didácticas que generaron y el impacto en la escuela. Para poner en acción la historicidad de la alfabetización inicial es necesario que además de la exposición y descripción de cada método, se lean libros, cartillas que dan muestra del enfoque didáctico de cada cual. Para esto se podrá hacer uso de los recursos tecnológicos y de los archivos existentes en bibliotecas digitales. El propósito es no entrar con el “modelo equilibrado” sin antes conocer causas y efectos de la historia de la alfabetización inicial, para que el espacio específico -Alfabetización- pueda concentrarse en profundizar el análisis de las características didácticas de este modelo.

Con respecto a la Literatura Infantil, históricamente su enseñanza en la formación docente estuvo determinada por mitos que los fue dictando la escuela y las prácticas literarias que ella gestaba. Limitada, por cierto, a la meta imagen de niño que la pedagogía y la didáctica imperante imponían. Siempre se la asoció al didactismo que conducía al docente a prefigurar intrusiones de índole: moral, ético, psicológicos y pedagógicos.

El tratamiento de la literatura infantil en la escuela de hoy, observa al niño en su contexto socio-cultural, atiende a sus problemáticas y comprende el poder de la imaginación y la *inventio*. Por esta razón, es que no hay tabúes que limiten la selección



de libros ni autores; por el contrario el docente como promotor y mediador de lectura de textos literarios, debe colocar al niño en la “*frontera indómita*” que es el lugar donde el adulto no puede penetrar, donde no está prohibido imaginar y puede inventar y reinventar sus historias.

Finalmente, la didáctica de la Literatura Infantil consiste en enseñar a enseñar a disfrutar de la vivencia estética, generando estrategias de promoción de la lectura asociadas a una buena selección de textos que constituya un corpus que despierte en el niño el gusto por leer. Por ello, el docente futuro, primero deberá constituirse en lector de literatura infantil, esto le permitirá estar actualizado respecto de autores, obras y luego, tendrá que apropiarse de estrategias didácticas que permitan a sus alumnos ir configurando capacidades literarias y lectoras. Por ello, la mirada didáctica deberá estar colocada en la constitución de criterios de selección de textos para cada grado y/o grupo etario, en vistas a la construcción del camino lector.

## **CONTENIDOS:**

### **Eje 1: Didáctica de la lengua oral:**

El lenguaje oral en el contexto de Educación Primaria. La lengua oral como generadora de escritura. Comprensión y producción oral. Adecuación y secuenciación de los contenidos de lengua oral a la edad y grado de la escuela primaria. Variedades discursivas orales y los usos en diversos contextos de enseñanza y aprendizaje: discursos narrativos, descriptivos, argumentativos y expositivos orales. Hablar en la escuela: Qué y cómo enseñar lengua oral en la escuela.

### **Eje 2: Didáctica de la lectura y escritura.**

La didáctica de la lectura considerada como práctica sociocultural e histórica. Nuevas concepciones de lectura, de lector y de texto. El lector como categoría de análisis. Estrategias de lectura considerando el proceso lector. Conexiones de la lectura con otros lenguajes estéticos y los otros modos de leer. Didáctica de la lectura: Enseñar a enseñar a leer y comprender textos literarios y no literarios. Estrategias de lectura y de promoción de la lectura literaria.

La escritura y su enseñanza: modelos textualistas y enfoques socios discursivos. Actividad del productor de textos: modelos cognitivos y socio cognitivos. La escritura de invención y los saberes sobre la lengua. Conciencia gramatical focalizada en el léxico: Categorías gramaticales, clases de palabras según el significado. Reflexiones lingüísticas

y metalingüísticas de la gramática asociada al texto y al proceso de revisión. Reflexión metalingüística sobre las prácticas gramaticales.

### **Eje 3: Didáctica de la escritura y normativa lingüística**

Prácticas de escritura y reflexión ortográfica y gramatical. La gramática como saber contextualizado en la escritura. Estrategias de enseñanza gramatical sujetas a los textos literarios y no literarios. La gramática textual como una ampliación de la gramática oracional. Escritura y reformulación.

### **Eje 4: La didáctica en la historia de la Alfabetización Inicial**

Valor individual y social de la Alfabetización Inicial. Modelos, métodos y enfoques alfabetizadores en el siglo XX. Didácticas generadas por modelos sintéticos y analíticos de alfabetización inicial. Palabra generadora, psicogénesis de la escritura, enfoque socio-histórico cultural. Análisis crítico de material bibliográfico según diversos enfoques. Análisis de exploración e investigación de material bibliográfico y cuadernos de clase.

### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- Gonzalez Silvia, Ize de Marengo Liliana (compiladoras). Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB. Paidós. 1999.
- Davini, M. Literatura infantil y didáctica. Ministerio de Educación, INFD. 2010.
- Chambers, Aidan. El ambiente de la lectura. FCE. 2007.
- Felman D. Didáctica General. Ministerio de Educación de la Nación. 2010.
- Ministerio de Educación de la Nación 2004, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Educación Primaria.
- Ministerio de Educación, INFD. La formación docente en Alfabetización Inicial. (2009/2010).
- Melgar S. y Zamero, M. Todos pueden aprender lengua 1º. Bs.As. Unicef-AEPT. 2007.

**UNIDAD CURRICULAR: Didáctica de las Ciencias Naturales I**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Año**

**CAMPO DE FORMACION: Específica**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 4 h oras cátedra (2h 40 m)**

**REGIMEN DE CURSADA: Anual**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

Los contenidos seleccionados para esta unidad curricular se encuentran agrupados en los siguientes ejes temáticos:

- Fundamentos Epistemológicos de las Ciencias Naturales
- Fundamentos Didácticos de las Ciencias Naturales

Estos contenidos proporcionarán un acercamiento a la naturaleza de la ciencia que debe formar parte de la alfabetización científica de todos los ciudadanos más aun de aquellos que, en un futuro próximo, serán los responsables de la educación científica de los niños y niñas de nuestra Provincia y porque no de nuestro país.

La selección de contenidos, procura una reflexión teórica potente sobre qué es el conocimiento científico y cómo se elabora, lo que permitirá entender mejor las ciencias, sus alcances y sus límites. Resulta interesante generar una imagen crítica sobre el funcionamiento de la ciencia actual, tal imagen se construye fundamentalmente mediante ideas epistemológicas.

*Agustín Aduriz-Bravo* explicita que la tarea de enseñar ciencias naturales puede organizarse en tres grandes campos temáticos o perspectivas de análisis:

- *El eje epistemológico* apunta a determinar que es la ciencia y como se elabora.
- *El eje histórico* intenta responder a la pregunta de cómo cambia la ciencia en el tiempo
- *El eje sociológico* quiere caracterizar la cuestión de cómo se relaciona la ciencia con la sociedad y la cultura.

Los ejes mencionados vertebrarán los contenidos de la presente unidad curricular. Sin embargo se deberá partir de la experiencia vivida por los alumnos en el cursado de la unidad curricular seleccionada para el primer año de la formación que de manera implícita o explícita espera aproximar a los futuros docentes a los fundamentos epistemológicos de la Ciencias Naturales. Los contenidos contribuyen a que los futuros

docentes elaboren concepciones propias y que detecten concepciones epistemológicas en los diferentes modelos didácticos que seleccionarán para sustentar sus futuras prácticas pedagógicas. Además, se pretende que el futuro docente recurra al enfoque sistémico como una manera de integrar los contenidos alrededor de conceptos y principios comunes a diferentes disciplinas posibilitando contextualizar y acercar el conocimiento científico escolar a la vida cotidiana.

Habrá que poner especial énfasis en la especificidad de la formación de sujetos adultos que serán futuros docentes, para lo cual será preciso revisar las concepciones de ciencia arraigada en su biografía escolar y en muchos casos los escasos contenidos aprendidos en los años de escolaridad obligatoria que pueden estar acompañados de errores conceptuales. Conociendo esta realidad debemos reconceptualizar acerca de la complejidad del campo científico y orientar a los/las estudiantes para que puedan construir propuestas pedagógicas y que puedan ser capaces de proporcionar una ayuda ajustada a las necesidades de los/las alumnos/as, teniendo en cuenta, entre otras cuestiones preponderantes, a las Tic como recursos que hoy por hoy no deben ser dejados de lado en un mundo cada vez más tecnificado y en constante cambio.

Resulta importante explicitar que el modelo pedagógico adoptado por los formadores, cualquiera sea, tiende a imponerse como modelo de referencia en los futuros docentes llegando a veces a ser más fuerte que los discursos. Por esto se sugiere que los modelos utilizados en la formación inicial deberán ser explícitamente coherentes con los modelos didácticos que se pretende que los alumnos construyan, considerando que es de suma importancia que esta construcción de saberes les permitan tomar decisiones, como ya lo mencionamos anteriormente, acerca de qué, cómo y para qué enseñar Ciencias Naturales en la Educación Primaria.

Desde esta perspectiva, se promueven como finalidades formativas en esta unidad curricular el desarrollo de capacidades que implican:

- Propiciar la construcción de marcos teóricos que permitan sustentar las propuestas de enseñanza desde el punto de vista epistemológico y didáctico.
- Diseñar situaciones de enseñanza que posibiliten que los alumnos organicen, amplíen y enriquezcan sus conocimientos acerca del ambiente natural que articulen esta indagación sobre el ambiente con el juego (dramático, de construcciones, entre otros)

- Favorecer la autonomía de los alumnos en cuanto a la resolución de situaciones problemáticas, la búsqueda de información de variadas fuentes y la posibilidad de arribar a conclusiones provisionarias
- Generar espacios de indagación e investigación de las nuevas tecnologías como herramientas didácticas.

## **CONTENIDOS:**

### **Eje Nº 1: Fundamentos Epistemológicos de las Ciencias Naturales**

Corrientes epistemológicas relevantes tales como el inductivismo, el hipotético deductivo (Hempel) el falsacionismo (Popper), los programas de investigación (Lakatos), las revoluciones científicas (Kuhn), otras teorías relativistas y las epistemologías evolucionistas (Toulmin, Hull, Popper, otros).

Producción y validación del conocimiento científico: características y dimensiones (cultural, social, económica y política).

### **Eje Nº 2: Fundamentos Didácticos de las Ciencias Naturales**

Alfabetización científica: la ciencia como producto y como proceso. Ciencia escolar y ciencia de los científicos, La transposición del contenido del saber científico en contenido escolar en las ciencias naturales.

Fundamentos didácticos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en el nivel primario.

Modelos didácticos. Modelos alternativos al de transmisión-recepción: por descubrimiento, por investigación, por cambio conceptual, constructivista, basado en el desarrollo de capacidades cognitivas, por contrastación de modelos. El constructivismo, la indagación (E.C.B.I.: Educación en Ciencias basada en la Indagación), el Enfoque CTS (Ciencia-Tecnología y Sociedad) en el aprendizaje de las ciencias naturales.

Modelo investigativo: incorporación de los preconceptos o ideas previas, resolución de problemas, planteo de hipótesis y su contrastación, uso de modelos, elaboración de conclusiones y analogías en la enseñanza de las ciencias naturales.

Las clases de ciencias: análisis y reflexión didáctica.

La actividad exploratoria como fuente de información en los fenómenos naturales relación entre experiencia manipulación, acción y representaciones. El trabajo en el laboratorio como recurso didáctico: funciones, usos y prácticas. Juego y conocimiento. Las Tic como recurso para las clases de ciencias.

Enfoque sistémico. Sistema: componentes de un sistema y sus interacciones. Tipos de sistemas. Aplicación de conceptos estructurantes como sistema, interacción, unidad/diversidad, cambio y transformaciones como elementos organizadores de la práctica. Conceptos puentes.

Los contenidos de ciencias naturales en la educación primaria, criterios de selección, organización y secuenciación.

Análisis del Diseño Curricular Jurisdiccional y otros documentos de referencia como insumo de las producciones docentes como los NAP para el Nivel Primario y sus cuadernos para el aula.

Relevamiento y análisis crítico de las producciones editoriales y materiales curriculares.

### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- DGCyE, Orientaciones didácticas para el nivel primario. La Plata, DGCyE, 2003.
- Furman, M. y Podestá, M.E., La aventura de enseñar Ciencias Naturales, Buenos Aires, Aique, 2009.
- Furman, M. y Zysman, A., Aprender a investigar en la escuela, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2005.
- Gellon, G., Rosenvasser Feher, M., Furman, M., Golombek D. (2005) La ciencia en el aula, 1° Edición Buenos Aires, Paidós
- Golombeck D.A. Aprender y enseñar ciencias, del laboratorio al aula y viceversa, Buenos Aires, Santillana, 2008. Meinardi E. y otros. Educar en Ciencias, Buenos Aires, Paidós, 2010. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), Ciencias Naturales, Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Programa de Educación Sexual Integral, Lineamientos para la ESI Buenos Aires. Weissman, Hilda, "El conocimiento del entorno en la educación infantil", Revista Prometo, Porto Alegre, 1999
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Serie Cuadernos para el aula, Ciencias Naturales, Buenos Aires.

**UNIDAD CURRICULAR: Didáctica de las Ciencias Sociales I**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Cuatrimestre de 2do. Año**

**CAMPO DE FORMACION: Específica**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedra (2h 40m)**

**REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

La Didáctica de las Ciencias Sociales se convierte en un lugar de *“encuentros y tensiones múltiples, donde se cruzan la arqueología de los saberes y la exploración de los imaginarios colectivos, la historia del pensamiento y de las disciplinas, la historia social y la sociología de los procesos simbólicos, el análisis cultural, la psicología del aprendizaje, la lingüística, la semiótica y la lógica.”* (S.Moglia)

La enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales debe expresar por tanto este entramado complejo de relaciones teóricas y representaciones simbólicas, de pensamiento científico y conocimientos vulgares, de construcciones disciplinares y tradiciones culturales, de desarrollos cognitivos y modos de pensar lo social. Indudablemente en este escenario complejo, cobra relevancia sustantiva el problema de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales. Por ello centrar la mirada en los criterios para seleccionar los contenidos de las Ciencias Sociales se transforma en una cuestión crucial a la hora de enseñar y aprender su Didáctica.

El saber disciplinar como producto de los consensos logrados en los últimos años respecto a la validez de los conocimientos para ser enseñados en la escuela, los propósitos de la enseñanza devenidos últimamente en opciones ético políticas y las teorías y matrices de aprendizaje implícitas instaladas en el conocimiento cotidiano sobre lo social como son por ejemplo la naturalización de la realidad, la personalización de los procesos históricos, la idea paternalista de autoridad, la idea del sujeto individual o el pensar el movimiento histórico asociado a la idea de progreso, se constituyen en criterios a tener en cuenta a la hora de plantear la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Existe una distancia enorme entre el conocimiento social cotidiano que poseen los alumnos y el conocimiento social (histórico, geográfico y otros) que se pretende enseñar en la escuela y que es producido por una comunidad científica. Esta distancia no es solo

en el tipo de información sino y sobre todo en el tipo de relaciones conceptuales que se establecen, en los conceptos que se utilizan y en las teorías implícitas de referencia.

Por ello también hay que considerar a la Didáctica de las Ciencias Sociales no solo como un corpus teórico que reflexiona sobre la tarea de enseñar, sino también en su dimensión procedimental para la acción escolar. Nos referimos a los modos de intervención en el aula, a los modelos didácticos que se construyen sobre lo social o las propuestas de tareas académicas específicas. Desde esta perspectiva la Didáctica se encuentra asociada a la práctica, al hacer, a la acción de la didáctica de lo social.

Es necesario abordar en la educación primaria procesos de iniciación, de tratamiento cotidiano, o – como en el caso de lengua y salvando las distancias conceptuales - procesos de alfabetización en los que el tiempo y el espacio se constituyan en características esenciales para el desarrollo social de los niños y niñas. Pensar socialmente, construir categorías temporales y espaciales en el pensamiento es un proceso largo en la comprensión. Sin embargo la fantasías, la imaginación, el juego de roles, las imágenes, las iconografías, etc., se convierten en aliados importantes a la hora de permitir a los alumnos/as relacionarse con el conocimiento social científico.

Se trata de elaborar hipótesis sociales para ser resueltas con capacidades infantiles y para que estos destinatarios descubran y así lo comprendan, que lo social es ya vivido antes de ir a la escuela por los alumnos/as. Se trata de contribuir en la construcción o elaboración de andamiajes progresivos y graduales, respetando las capacidades y particularidades de los niños y niñas.

Se proponen las siguientes finalidades formativas:

- Desarrollar capacidades argumentativas respecto al sostenimiento de un discurso didáctico coherente respecto a las relaciones conceptuales y significativas entre enfoques disciplinares y didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales.
- Construir desarrollos didácticos para ser enseñados a partir de procesos de selección y transposición de contenidos disciplinares de las ciencias sociales.
- Comprender y elaborar estrategias de enseñanza de las ciencias sociales que consideren la significatividad lógica y psicológica de los alumnos destinatarios.

## **CONTENIDOS:**

### **Eje 1: Enseñar Ciencias Sociales**

Paradigmas disciplinares y enfoques didácticos. Los modelos escolares tradicionales y su sentido. Los nuevos modelos y enfoques y el desarrollo de saberes y capacidades



específicas. La historia entre el sentido de formación para la identidad nacional y la comprensión histórica. La Geografía y el sentido de la formación social en espacios compartidos. Investigaciones y debates. El análisis del Currículo provincial y de los N. A. P en Ciencias Sociales.

### **Eje 2: El aprendizaje de las Ciencias Sociales.**

Conceptos estructurantes del conocimiento social: tiempo histórico: criterios de periodización, duración, simultaneidad, secuencia, diacronía y sincronía. Cambio y continuidad. Estructura y coyuntura, Estructuras y actores. Identidades y alteridades. Diferenciación e Interrelación. Organización social y organización espacial. El espacio geográfico. La ciudad y el campo. Lugares y representaciones. Localización. Principios explicativos de procesos históricos y geográficos: multicausalidad, conflicto social e intereses sociales. Intencionalidades de los sujetos sociales. Conflicto de valores y creencias. Los aportes de la psicología: las representaciones mentales de los niños y la construcción de nociones de tiempo histórico y de espacio geográfico.

### **Eje 3: Los contenidos sociales.**

Conocimiento científico y conocimiento vulgar respecto a lo social. Transposición didáctica: del conocimiento científico al conocimiento escolar. Procesos de elaboración de contenidos escolares. Selección de contenidos: criterios, estrategias, herramientas y recursos. La significatividad lógica y psicológica. Los problemas sociales como contenidos: contextualización y diversidad de miradas.

### **Eje 4: Estrategias de enseñanza de las Ciencias Sociales.**

El modelo memorístico y descriptivo tradicional y sus problemas. Nuevos modelos y nuevas estrategias: el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje por reconstrucción. La enseñanza en el aula: entre *“hacer ciencias sociales”* y *“saber ciencias sociales”*. El relato en el aula: el libro de texto, el maestro como narrador y el trabajo con fuentes. Juego de simulaciones. Iconografía y diferentes modos de elaborar representaciones sociales. Cartografías básicas. Del croquis al mapa: sus elementos. Las actividades y su potencial en la construcción de conocimientos. Diferencia entre actividad reflexiva y activismo. Análisis de propuestas editoriales.

### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (Comps) (2005) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. T. I y II. Buenos Aires. Paidós.
- BENEJAM, P. (1999) *La oportunidad de identificar conceptos claves que guíen la propuesta curricular de las Ciencias Sociales*. En Revista Ibero N° 21. Barcelona. Grao.
- CARRETERO, M y CASTORINA, J. (2012) *La construcción de conocimiento histórico*. Buenos Aires. Paidós
- DOMINGUEZ GARRIDO, Ma. C. (2004) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid. Pearson.
- TREPAT, C.- COMES, P. (1998) *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias Sociales*. Barcelona. Grao.
- VARELA, B. – FERRO, L. (2000) *Las ciencias sociales en el nivel inicial*. Buenos Aires. Colihue.

**UNIDAD CURRICULAR: Práctica II: Organización de la tarea docente y coordinación de grupos de aprendizaje**

**FORMATO: Práctica docente**

**UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Año**

**CAMPO DE FORMACIÓN: Práctica Profesional**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 5 horas cátedra (3h 20m)**

**REGIMEN DE CURSADA: Anual**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

Esta unidad curricular se estructura en torno a la comprensión y abordaje de dos aspectos estructurantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por un lado, refiere al análisis de los organizadores normativos y didácticos que los regulan y le dan sentido en contextos singulares y por otra parte, reflexiona respecto a las decisiones que un docente debe tomar en el espacio del aula en relación a los modos de organizar y coordinar los agrupamientos de los alumnos para hacer circular y compartir el conocimiento.

Durante este trayecto formativo el estudiante podrá en una primera instancia, ir incursionando paulatinamente en el análisis del currículum como propuesta político-educativa que se proyecta hacia las aulas y constituye un organizador normativo y didáctico al contextualizarse en las particularidades de cada espacio de transmisión cultural, de cada aula y en cada realidad institucional y social que lo contenga.

Se promueve el análisis crítico de las continuidades y rupturas entre el currículum prescripto y el currículum real en las clases de educación primaria, el análisis de las regulaciones implícitas vinculadas con las normativas vigentes, las producciones editoriales, los cuadernos de clase y otros materiales curriculares destinados al ejercicio de las prácticas de enseñanza en educación primaria y que circulan cotidianamente en ellas.

El aprendizaje en el aula no es un proceso individual y limitado a las relaciones cara a cara de un docente y un alumno/a. Es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar dentro del aula.

Es en este espacio de convivencia e intercambio que el docente debe crear un contexto de comunicación con la intencionalidad de la transmisión, mediante negociación

abierta y permanente enriquecida constantemente con las aportes de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y capacidades. Para ello, el docente, organizará los agrupamientos, regulará los intercambios entre los integrantes de los grupos y los grupos entre sí, distribuirá los tiempos, tareas, actividades entre ellos. Ya que, para responder a las demandas de una sociedad cada vez más complejas, los alumnos deben aprender a trabajar y convivir con otros, buscar recursos, solucionar problemas, cambiar la dirección de sus esfuerzos cuando esto se hace necesario, aprender a escuchar; y es ahí donde los docentes tienen un lugar fundamental en el desarrollo de estas capacidades.

Por ello, el trabajo en esta unidad curricular promueve también, que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad de entender el aula desde lo grupal, que además puedan realizar una lectura psico-social de los procesos grupales, utilizar y construir diversas técnicas de trabajo de grupo, lo que les posibilitará también integrarse como miembros activos a los grupos de pares. Todo ello permitirá la superación de los enfoques didácticos que promueven el individualismo y la competencia.

En este marco, la unidad curricular Práctica II continúa la orientación reflexiva y analítica iniciada ya desde Práctica I e incluye la participación de los estudiantes en actividades graduales en las prácticas de enseñanza de Educación Primaria a partir de la observación en las clases de la organización de los grupos y la distribución de tareas, el análisis de todo documento curricular o material de apoyo a la enseñanza que circula en ellas, el análisis de producciones editoriales; entre otros.

Por otra parte, en las aulas del instituto formador, los estudiantes seleccionarán y esbozaran actividades propias del campo específico para diferentes instancias del desarrollo de una clase, a partir del esbozo de un diagnóstico del grupo –clase; se construirán dispositivos grupales de intervención, se realizarán ejercicios de desarrollo de técnicas grupales.

Es así, que esta unidad curricular se constituye en un ámbito de privilegiada articulación con los campos de la Formación General, especialmente con la Didáctica General, y la Formación Específica (por ejemplo, con las unidades curriculares destinadas al desarrollo de las didácticas propias de las diversas disciplinas), así como entre los docentes del instituto formador y de las escuelas asociadas, claramente orientado a la promoción de aprendizajes integrados.

Para el desarrollo de las capacidades referidas a la actividad docente, en este año de cursado de la carrera, se plantea:

- Propiciar instancias y estrategias para realizar el análisis de documentos curriculares para Educación Primaria como marco regulador, organizador y configurador de la práctica docente en el nivel
- Analizar críticamente materiales didácticos (propuestas editoriales, módulos, cuadernillos de actividades, etc.) que circulan en las instituciones de educación primaria, a fin de posibilitar la selección pertinente de contenidos, actividades, estrategias, entre otros aspectos, para el diseño de las futuras propuestas de intervención.
- Generar procesos que permitan analizar el sentido y función de los aspectos técnicos y normativos en la práctica docente y su relación con los marcos conceptuales político, cultural, sociológico, pedagógico y didáctico que la fundamentan teórica e ideológicamente.
- Diseñar e implementar experiencias educativas innovadoras considerando que el aprendizaje es un proceso que se puede generar en contextos áulicos o formales y también en contextos no formales.
- Brindar marcos teóricos y empíricos referenciales para apropiarse, diseñar e implementar estrategias de coordinación de grupos de aprendizaje.
- Posibilitar la adquisición de herramientas conceptuales y metodológicas que posibiliten la elaboración de informes, registros y análisis de las prácticas docentes.

### **CONTENIDOS:**

#### **Eje 1: Currículum y organizadores escolares**

- La dimensión normativa del currículum y su incidencia sobre la práctica docente. El currículum como texto como práctica y como proyecto político.
- Planificaciones, materiales curriculares, producciones editoriales como documentos organizadores del currículum real.
- Otros documentos ordenadores de las prácticas docentes y escolar: agendas de trabajo, registros de asistencia, legajos, circulares.
- Concepciones sobre la tarea docente y la enseñanza implícitas en los organizadores escolares analizados

## **Eje 2: Lo grupal y los grupos en el aprendizaje**

- Grupos de aprendizaje. Interacción educativa y relaciones sociales. El grupo como constitutivo de la subjetividad
- La complejidad de los grupos, su organización y su dinámica. La clase como grupo social.
- El grupo como contexto de aprendizaje. Estrategias para organizar el trabajo grupal en el contexto del aula. Los procesos pedagógicos como construcciones sociales.

## **Eje 3: El docente como coordinador del grupo clase**

- La coordinación de los procesos grupales en el aula y en otros contextos educativos.
- El diseño de experiencias de coordinación de grupos de aprendizaje y circulación del saber en el aula. La construcción metodológica: el diseño de actividades y tareas
- Construcción de dispositivos grupales de intervención

### **Experiencias de la práctica docente:**

- **Observación y diagnóstico del grupo-clase**
  - Características generales del grupo
  - Distribución en el espacio del agrupamiento
  - Modalidades y dinámica de participación del grupo
  - Estrategias de intervención del docente
  - Modalidades de circulación del conocimiento
- **Análisis de documentos curriculares, propuestas editoriales, planificaciones del docente, actividades y tareas desarrolladas por los alumnos en el espacio de la clase observada.**
- **Producción de un informe diagnóstico del grupo observado que incluya el diseño de una propuesta alternativa de actividades para el desarrollo de un tema para dicho grupo.**
- **Socialización de la experiencia de práctica docente realizada en las aulas del instituto formador.**

### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- Angulo, J. F. y Blanco, N: *Teoría y desarrollo del Currículo*. 1994. Edit. Aljibe.
- Boggino, N.: *El Constructivismo entra al Aula*. 2004. Edit. Homo Sapiens.
- Edelstein; G. *Formar y formarse en la enseñanza*.2011.Paidós
- Litwin, E.: *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. 2008. Edit. Paidós.
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. *Volver a pensar la clase. Las Formas Básicas de Enseñar*. 2003. Edit. Homo Sapiens.
- Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L.: *Didáctica para profesores de a pie. Propuesta para comprender y mejorar la práctica*. 2008. Edit. Homo Sapiens.

## TERCER AÑO

**UNIDAD CURRICULAR: Sociología de la Educación**

**FORMATO: Materia**

**UBICACION EN EL PLAN DE ESTUDIOS: 1° Cuatrimestre de 3° Año**

**CAMPO DE FORMACION: General.**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedra (2h 40m)**

**REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral**

### **FINALIDADES FORMATIVAS:**

El abordaje de Sociología de la Educación contribuirá al análisis de los condicionamientos sociales de la acción humana, así como del conocimiento de la variabilidad cultural e histórica de las normas, instituciones y estructuras sociales. Análisis que favorece a una mirada desnaturalizada del mundo social, crítico respecto de las ideas aceptadas espontáneamente por el sentido común y respetuoso de la diversidad. Análogamente, y dado que la escuela se ubica dentro de una sociedad determinada (histórica, coyuntural y estructural), las modalidades educativas se corresponden con formas sociales vigentes, lo que influye fuertemente tanto en la dinámica institucional como en las interacciones de los actores sociales involucrados.

El recorrido que se propone en esta unidad curricular se estructura a partir del tratamiento de ciertos temas y problemas que consideramos centrales para entender la estructura y dinámica de los procesos, instituciones y agentes educativos en la escuela.. En cada tema los estudiantes tendrán la oportunidad de revisar las principales polémicas teóricas que estructuran el campo de la discusión sociológica. En todos los casos se procura introducir la perspectiva histórica con el fin de reconstruir el momento del origen y las principales etapas de desarrollo de los objetos que se analizan. Por último, en esta unidad curricular se privilegia una mirada relacional e instrumental de las teorías sociológicas entendidas como lenguaje sistemático basado en evidencias empíricas. Desde este punto de vista la teoría no es concebida como conocimiento hecho para ser aprendido, sino como instrumento que nos permite ver relaciones, construir objetos y problemas de investigación y definir estrategias de producción de nuevos conocimientos.

El cursado de esta unidad curricular propone:



- Conocer las características fundamentales (planteos teórico-metodológicos, problemática relevante, etc.) de las escuelas sociológicas más importantes.
- Desarrollar la capacidad de analizar críticamente las problemáticas sociales a partir de la puesta en cuestión de las ideas del sentido común acerca de la educación y sus agentes.
- Desarrollar actitud de respeto frente a la variabilidad de las formas de organización social y las pautas culturales.

### **CONTENIDOS:**

#### **Eje 1: La Sociología como disciplina: objeto y perspectivas históricas**

- Contexto de surgimiento histórico: la revolución industrial, la revolución francesa, el pensamiento positivista. Escuelas teóricas: los precursores: Saint Simón y Comte; los padres fundadores. Emile Durkheim, Max Weber, Karl Marx.
- La vinculación entre teoría y método. Principales conceptos sociológicos. La concepción de los sistemas educativos desde las diferentes perspectivas teóricas. Las corrientes neo marxistas: aportes de Pierre Bourdieu.

#### **Eje 2: Educación, estado y sociedad**

- Sociedad: concepto. La interacción social: estatus, roles y pautas de conducta. Las instituciones sociales. Socialización primaria y secundaria. Educación: concepto. Sociedad y Educación: su vinculación desde diferentes perspectivas teóricas.

Las sociedades disciplinarias: la cuestión disciplinaria y la producción del orden. La construcción social del individuo. Formas de dominación y ejercicio del poder. El poder disciplinario sobre los cuerpos. La regla y la norma. El examen. La arquitectura escolar. Las sociedades post-disciplinarias y la crisis de las instituciones: el desfondamiento estatal y la ruptura del lazo social.

#### **Eje 3: Estructura social, desigualdades y educación**

- Debates acerca de lo social y educativo, hoy. Las transformaciones estructurales de las sociedades contemporáneas. La cuestión de la educación en las sociedades contemporáneas. Desigualdad, pobreza, vulnerabilidad y exclusión social. La fragmentación social. Escuela y ciudadanía. Exclusión social y escolarización masiva.
- Educación en movimientos sociales modernos: obrero, campesinos, de pueblos originarios, mujeres, de derechos humanos: madres y abuelas de plaza de mayo,

ecologistas. Nuevos movimientos sociales argentinos: trabajadores desocupados, fábricas e instituciones tomadas y recuperadas.

### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- Brigido Ana M.: El Sistema Educativo Argentino: elementos teóricos. Metodológicos y empíricos para su análisis. Edit Brujas Córdoba. 2004
- GUERRERO SERON, A.: *Enseñanza y Sociedad : el conocimiento sociológico de la Educación* 2003
- KAPLAN, C.: *Adolescentes e Inclusión Educativa*. Buenos Aires. Noveduc. 2005
- KAPLAN, C.: *Violencias en plural (Sociología de las violencias en la escuela)*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila. 2007.
- REGUILLO CRUZ, R.: *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultural y Comunicación. Biblioteca Digital. Juventud.
- VON SPRECHER, R.: *Teorías Sociológicas. Introducción a los clásicos*. Editorial Brujas. Córdoba, 2010.
- VON SPRECHER, R.: *Teorías Sociológicas. Introducción a los contemporáneos*. Editorial Brujas. Córdoba. 2007.

**UNIDAD CURRICULAR: Investigación Educativa**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: 3er. Año**

**CAMPO DE FORMACION: General**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedra (2 h)**

**REGIMEN DE CURSADA: Anual**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

La Ley de Educación 26.206 prevé una preparación pedagógica y científica que favorezca el contacto del alumno con las escuelas desde el inicio de su trayectoria formativa a través de prácticas directas y asunción de responsabilidades. Para ello propone incentivar la actividad investigativa vinculada con la producción de saberes sobre dicha práctica.

Es en este contexto en el que el currículum cumple un rol protagónico ya que a través de él se generarán los procesos de transformación mencionados.

En el caso particular de la Investigación Educativa, los documentos que el Instituto Nacional de Formación Docente elaboró sobre esta actividad sostienen que: *“En la medida en que la investigación educativa forme parte del proceso de formación de los futuros docentes, permitirá la construcción de esquemas conceptuales y procedimentales que posibilitarán el desarrollo de la investigación como una habilidad en los docentes”*<sup>7</sup>

La investigación Educativa puede definirse como el proceso por el cual se construye conocimiento sistemático y riguroso acerca de alguna problemática vinculada al campo de las ciencias de la educación. A esta actividad Pérez Gómez la denomina Investigación “sobre” educación.

El autor se refiere también a la Investigación “en” educación, vinculada fundamentalmente con *“la reflexión sobre la práctica”*. Desde esta perspectiva, la investigación educativa es una actividad que involucra a los sujetos en la reflexión, la ampliación de sentidos, la problematización de la realidad educativa, la desnaturalización de lo cotidiano institucionalizado, para poder re significarlo.

En este marco, la posición teórica que sobre la investigación educativa se adopta en el diseño del currículum, es una postura superadora de la investigación como mera

---

<sup>7</sup>Documento Metodológico orientador para la Investigación Educativa elaborado por el INFD. Pág.249

producción de conocimiento sobre la educación para mirar el hecho educativo desde una concepción crítica.

La teoría crítica intenta cimentar una ciencia social crítica que se vincule con la problemática de los valores e intereses del hombre. Busca recuperar lo práctico del plano meramente técnico a través de la posibilidad analítica, valorativa y creativa de la razón.

Para la racionalidad crítica, tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales. Su articulación es necesariamente dialéctica puesto que la teoría reconoce sus orígenes en la práctica y apunta a mejorarla.

Retomando el planteamiento curricular, es importante aclarar que su inclusión no está orientada a formar especialistas en investigación; más bien tiene por objeto posibilitar en los alumnos el desarrollo de habilidades que le permitan problematizar sus saberes y sus prácticas, generar el conocimiento pertinente y tomar decisiones fundamentadas en todos los ámbitos en los que se desenvuelvan.

Esto supone que el desarrollo de la U.C. favorezca la construcción de un perfil profesional en el cual los futuros docentes cuenten con las competencias necesarias para dar respuesta a los problemas de una realidad compleja y dinámica; que adopten una actitud reflexiva y crítica con respecto a la realidad educativa y que posean idoneidad técnico-profesional para investigar científicamente esa realidad y transformarla creativamente.

Docentes que, como sostiene Paulo Freire, "realicen la tarea permanente de estructurar la realidad, de preguntarle y preguntarse sobre lo cotidiano y evidente"

Para ello es necesario incorporar, en este espacio formativo, criterios pedagógicos que incluyan no solo elementos de la metodología de la investigación, sino, y sobre todo, que introduzcan las herramientas de investigación que favorezcan el estudio de situaciones cotidianas, para un posterior análisis teórico-reflexivo y la implementación de estrategias superadoras de esas prácticas a través de la experiencia directa con la problemática a estudiar de tal manera que garantice conclusiones que superen la mera recolección de información.

Esta unidad curricular propone el desarrollo de las siguientes capacidades para la formación inicial de los profesores de Educación Secundaria:

- Desarrollar una actitud crítica y reflexiva sobre la realidad como habilidad cognitiva para el análisis de las prácticas educativas.

- Construir y reconstruir experiencias educativas a partir del uso de los recursos de la investigación.
- Iniciarse en la producción de conocimiento científico.

## **CONTENIDOS**

### **Eje 1: Conocimiento, investigación y docencia**

- El conocimiento como construcción social. La lógica del conocimiento en la práctica docente.
- La investigación como modo de construcción de conocimiento.
- Investigación y práctica docente: Lógicas e implicancias. El problema de investigar la propia práctica.

### **Eje 2: Concepciones epistemológicas en investigación educativa**

- Las perspectivas positivista, interpretativa y socio-crítica: supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos.
- Posibilidades y limitaciones de cada uno de los paradigmas en el ámbito de la investigación educativa.
- La incumbencia de la perspectiva socio-crítica en la investigación de la realidad educativa: Características y supuestos que la sustentan.

### **Eje 3: El proceso de investigación en educación**

- El proceso de investigación en educación y su relación con la investigación sobre la propia práctica. Consideraciones generales. Características y diferencias básicas entre métodos cuantitativos y cualitativos.
- Métodos de investigación cualitativa en educación: El enfoque etnográfico y el estudio de casos; la investigación acción., la investigación cualitativa.
- Técnicas e instrumentos de recolección de datos. Alcances y limitaciones según cada enfoque.

### **Eje 4: El diseño de la investigación educativa**

- Delimitación del campo de intervención: Relevancia del tema de investigación.
- El planteamiento del problema y los objetivos de la investigación. La importancia del marco teórico según cada enfoque.
- Explicitación del diseño metodológico: Características y componentes.

- El reporte de los resultados: el diseño de Investigación y la elaboración del informe.

**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- ACHILLI, E.: *Investigación y formación docente*. Rosario. Laborde. 2.000
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P.: *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. 2da. Edición. 2000
- LA TORRE BELTRÁN, A.: *La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao. 2007.
- PÉREZ SERRANO, G.: *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid. Editorial La Muralla. 1998.

**UNIDAD CURRICULAR: Historia y Política de la Educación Argentina**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 3° Año**

**CAMPO DE FORMACION: General**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedra (2h 40m)**

**REGIMEN DE CURSADA: Anual**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

La presente Unidad Curricular integra el área sociopolítica de la educación y procura abordar desde un análisis histórico, sociológico, político el desarrollo de la educación escolarizada en nuestro país, y de las imágenes sociales de la enseñanza en las escuelas y de la tarea docente.

La Política Educacional en tanto disciplina específicamente educativa que aborda la problemática de la función del Estado y de otros actores sociales en la formulación, ejecución y evaluación de decisiones y acciones en el sector educación, en el marco de las políticas públicas globales; se convertirá en la herramienta teórica que permitirá abordar desde una perspectiva histórica las vinculaciones que a lo largo de la historia de constitución del Estado Nacional establecieron el sistema educativo, el sistema político y la sociedad en la disputa por otorgar direccionalidad a los procesos educativos.

Será, desde este marco conceptual – metodológico que se analizarán las principales tendencias en materia de política educativa a través de la periodización realizada por Daniel García Delgado de las diferentes modalidades de articulación Estado- Sociedad- Educación en nuestro país; desde las bases constitucionales que dieron origen al Sistema Educativo Nacional hasta los procesos actuales de transformación de la educación argentina.

Para ello, cada período será abordado desde una perspectiva histórica que contextualice las decisiones estatales llevadas a cabo en materia educativa, en el marco general de las políticas públicas globales. Analizando la posición de los principales actores políticos del momento, la configuración del sistema, sus vínculos con la sociedad y con el sector productivo, etc.

Es así que reflexionar sobre temas y problemas de Política Educacional requiere de la reflexión teórico – crítica sobre políticas educativas concretas, sobre los presupuestos ideológicos en los que se fundamentan y sobre las consecuencias de su

aplicación en la realidad, condición necesaria para la elaboración de posibles respuestas políticas y estrategias de transformación.

Desde esta perspectiva la propuesta de formación procura otorgarle a los futuros docentes herramientas teórico – metodológicas que le posibiliten la desnaturalización de las prácticas y formatos escolares a través de la comprensión de los modelos que se desarrollaron en el sistema educativo y fomentar en ellos la capacidad de formular estrategias alternativas de gestión de las instituciones escolares y del sistema educativo. Pero por sobre todo, lograr la comprensión de que la *“educación (forma) parte de una formación social donde no alcanzan las explicaciones a largo plazo sino que es necesario analizar las particularidades y especificidades de determinados periodos históricos (...) para vislumbrar cómo la dimensión política aparece como un instrumento privilegiado para explicar la mediación entre la estructura, los grupos sociales y las construcciones ideológicas reinantes”*. (Norma Paviglianiti 1991)

En esta unidad curricular, se busca desarrollar las siguientes capacidades:

- Proporcionar los conocimientos necesarios para el análisis de los principales elementos conceptuales de la Política Educacional, que permitan comprender los procesos políticos- educativos como lugares de lucha, resistencia y contradicciones.
- Proporcionar a los futuros docentes la estructura conceptual pertinente para la comprensión de los factores históricos, sociales, políticos económicos e ideológicos que determinaron las características de la configuración y organización del Sistema Educativo Nacional.
- Comprender las relaciones entre las decisiones de política educativa, reflejadas en la sanción de leyes específicas, y las acciones de organización y redefinición del Sistema Educativo Nacional y Provincial a lo largo de la historia
- Desarrollar una actitud reflexiva y creadora para el abordaje de los temas vigentes en el debate actual de la política y estrategias de educación en una sociedad democrática.

### **CONTENIDOS:**

#### **Eje 1: La educación en los procesos colonial e independiente 1773 – 1853**

La herencia colonial hispana en el Río de la Plata: la influencia educativa de los jesuitas. La Universidad de Córdoba. El Colegio Monserrat. Ilustración y modelo borbónico en América hispana y Río de la Plata. La importancia de la instrucción pública y el Método



Lancaster en el gobierno de Rivadavia. Modos de educación en la Confederación Argentina. Las ideas educativas de Juan Bautista Alberdi.

## **Eje 2: El modelo fundante del Sistema Educativo en Argentina.**

Estado y políticas públicas. La política educativa como política pública. Rol del Estado en la regulación, gestión y financiamiento de la educación. La constitución de 1853; la educación como derecho individual y social. Configuración del Estado Docente en Argentina.

La conformación de la educación secundaria. De Bartolomé Mitre a Juan Mantovani. La creación del Colegio Nacional de La Plata. La formación de elites.

Sarmiento y la configuración y cristalización del modelo normalista en la formación docente: la Escuela Normal Nacional. La emergencia de los maestros como cuerpo especializado dedicado a la formación. Pasado y presente del trabajo de enseñar en Argentina.

## **Eje 3: Formación y consolidación de un Sistema Educativo Nacional Centralizado**

La generación del 80 y la conformación del Estado Liberal Oligárquico: características. La función política asignada a la educación. Organización y desarrollo del Sistema Nacional de Educación Primaria. Los debates en la constitución del marco normativo: El Congreso Pedagógico Nacional. Ley 1420. La Ley Laínez. Ley de Educación Secundaria. Ley Avellaneda. La educación religiosa: el debate de Liberales y Católicos

Crisis e intentos de reforma del S. E. N crisis de la enseñanza primaria, media y superior. Reforma Saavedra Lamas- Reforma del 18.

La educación en las provincias. La provincia de La Rioja

## **Eje 4: El proyecto educativo peronista: “ La Nueva Argentina”**

Estado Nacional Popular (Benefactor): características generales. Función ideológica de la educación, las diferentes concepciones de educación en el discurso peronista . La aparición de nuevos sujetos político-educativos y alternativas de inclusión.

Los nuevos principios del SEN: La educación en el Primer Plan Quinquenal. Crecimiento cuantitativo del SEN. Las grandes modificaciones: la educación confesional y la creación del sistema de capacitación técnico- profesional.

La relación Estado – Iglesia: la institucionalización de la enseñanza religiosa.

La educación en el Segundo Plan quinquenal: continuidades y rupturas con la etapa anterior. La política educativa en la Doctrina Nacional Justicialista

## **Eje 5: Modernización, intentos de reforma y autoritarismo en el Sistema Educativo Nacional**

Estado Desarrollista: reafirmación de la tradición educativa de la etapa de formación y consolidación del Sistema. La educación en la planificación del desarrollo nacional. La expansión de los niveles medio y superior del Sistema Educativo argentino. La crisis del Estado Docente centralizado: los proyectos de transferencia y el avance de la educación privada. La aparición de los organismos internacionales como agentes educativos (UNESCO, UNICEF, OEA)

Estado Burocrático Autoritario: características e implicancias educativas. El Tercer gobierno peronista y el Proceso de Reorganización Nacional. La represión dentro del Sistema. La estrategia represiva y la estrategia discriminadora en la planificación de la educación: la transferencia educativa de los servicios educativos a las provincias, el vaciamiento de contenido, la censura, el control ideológico y el alejamiento del Estado. Las propuestas curriculares: proyecto Bruera y Llerena Amadeo.

## **Eje 6: El retorno a la Democracia, reformas educativas y nuevos escenarios para la política educativa en el siglo XXI**

La recuperación de las instituciones en la democracia. Crisis económica y gobernabilidad del sistema. El fin del Estado de Bienestar. El debate por la calidad educativa. Segundo Congreso Pedagógico Nacional.

Estado Neoliberal: las nuevas funciones de los Estados Nacionales y la primacía del mercado. La Legislación educativa como estrategia de cambio: Ley Federal de Educación- Ley de Educación Superior. La descentralización educativa

Reforma escolar y recreación de cultura: los debates del período post-reforma. Ley 26.206. Visiones críticas y propuestas revisoras del modelo escolar.

### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- ARATA, N. y MARIÑO, M.: *Educación en Argentina Una historia en las lecciones*. Noveduc. 2013
- KRICHESKY, G. y BENCHIMOL, K.: *La educación argentina en democracia. Cambios problemas y desafíos de una escuela fragmentada*. Universidad Nacional General Sarmiento. Argentina. 2009
- PINEAU, P.: *El principio del fin: políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Colihue. Argentina 2006.

- PUIGRÓS, A.: *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna. Bs As 2002
- TEDESCO, J.: *Educación y Sociedad en la Argentina (1880- 1945)*. Siglo XXI. 2009
- TENTI FANFANI, E.: *Sociología de la Educación*. Universidad Nacional de Quilmes. Bs As. 2009.
- YUNI, J.: *Reforma Educativa, cultura y política*. Tema grupo editorial. 2000.

**UNIDAD CURRICULAR: Didáctica de la Lengua y de la Literatura II**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 1er. Cuatrimestre de 3er. Año**

**CAMPO DE FORMACION: Específica**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 5 horas cátedras (3h 20m)**

**REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

La Didáctica de la Lengua y la Literatura II, como espacio curricular, deberá ser planificada de acuerdo a la gestión de las prácticas escolares y del rol formador que desempeñarán los alumnos (de los ISFD) en la educación primaria. Es imprescindible para la configuración del perfil del docente de lengua, la mediación experta del docente formador quien es el responsable de la transposición didáctica de los contenidos científicos en contenidos que interpelen los marcos teóricos y la práctica áulica. Esta línea, dibuja un camino de prácticas del lenguaje oral y escrito mirado desde la perspectiva de la enseñanza: Enseñar a enseñar lengua oral, lengua escrita, lectura, reflexiones del sistema y literatura. Para ello, se requiere basar las prácticas de enseñanza en estrategias didácticas asociadas a las capacidades que los alumnos de los diversos grados de la escuela primaria deberán desarrollar para apropiarse de los saberes que los tornarán competentes usuarios del lenguajes en una acción procesual, secuencial y gradual.

La condición para optimizar la articulación de los ISFD con las escuelas asociadas para el desarrollo de las prácticas efectivas en territorio de parte de los alumnos en formación, consiste fundamentalmente en formar equipos constituidos por docentes formadores, docentes co-formadores y alumnos en el período de práctica docente.

Estos equipos deberían analizar las condiciones institucionales de enseñanza según modalidad y población estudiantil; diseñar propuestas para el aula en cada situación específica; discutir la pertinencia de los marcos teóricos; evaluar logros y dificultades en las implementaciones didácticas y comparar las lógicas disciplinares con las posibilidades de los sujetos implicados, tanto docentes como alumnos.

Los alumnos de ISFD, en otros espacios, pudieron abordar el conocimiento de las instituciones primarias, la problemática de los alumnos para apropiarse del saber; la tarea docente desde una mirada general; la enseñanza y el aprendizaje; la pedagogía; los

marcos teóricos de la didáctica general. En consecuencia, este espacio curricular se lo concibe como un espacio de reflexión- acción, considerando que en primer año los alumnos estudiaron contenidos disciplinares, en segundo didácticas específicas y en tercero y cuatro se adentrarán en la práctica áulica desde una didáctica integrada; esto significa, que bajo cualquier modelo de planificación, se deberán integrar contenidos de los ejes de lengua oral, lectura, escritura, reflexiones sobre el sistema y literatura – se trabaje con textos literarios o no literarios- como corpus integral de planificación.

### **CONTENIDOS:**

#### **Eje 1: Didáctica de la Lengua y la Literatura desde una mirada integral.**

La función de la escuela en la constitución de alumnos con capacidades comunicativas. El aula como ambiente de comunicación y producción de textos sociales y literarios. Construcción de entornos pluralistas que estimulen a los niños a leer y escribir como una actitud de la vida escolar, cotidiana y social. La lectura y escritura continua, sistemática y con propósitos diversos para la configuración de la cultura áulica y escolar.

#### **Eje 2: Estrategias didácticas de Lengua y Literatura en la formación docente**

Las estrategias de enseñanza de la Lengua y la Literatura como objeto de la didáctica en el área. Las prácticas sociales del lenguaje oral y escrito y su categorización en el contexto escolar de Educación Primaria. Estrategias de intervención didáctica desde una mirada integral: De la oralidad a la escritura significativa y en contextos discursivo diversos. De la literatura infantil a la lectura social o compartida. Estrategias de escritura comparativa, espontánea, por invención, de inserción (ampliación, aclaración y descripción). Estrategias de enseñanza de la gramática textual ajustada al proceso de escritura. Prácticas de promoción de la lectura del texto literario en relación con la alfabetización inicial.

El uso de las TIC como estrategia de información y enseñanza. Posibilidades y recursos que aportan los medios gráficos, audiovisuales e Internet en la enseñanza de la lengua y la literatura.

#### **Eje 3: Evaluación de las prácticas pedagógicas de Lengua y Literatura.**

Estrategias de evaluación diagnóstica: Observaciones de clases -Qué mirar en las clase; uso del cuaderno en el sentido de qué, para qué y cómo (da muestras el cuaderno de situaciones de enseñanza y aprendizaje considerando procesos de apropiación del saber). Análisis crítico- evaluativo de material editorial.

Estrategias de evaluación de proceso: Evaluación de secuencias didácticas, de proyectos o itinerarios. Criterios de evaluación para el área de Lengua y Literatura considerando la gradualidad, secuenciación y progresión de contenidos para la Educación Primaria. Variables e indicadores evaluables del área.

Evaluación final o integradora. Instrumentos de evaluación: estructurados, semiestructurados y abiertos.

### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- Calsamiglia, B y otros. Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Editorial Ariel. Barcelona. 1999.
- Chambers, Aidan. Dime. FCE. 2007.
- Chambers, Aidan. El ambiente de la lectura. FCE. 2007.
- Finocchio, Ana María. Conquistar la escritura. Paidós. 2009.
- Litwin Edith, Maggio Mariana y Lipsman Marilina. Tecnología en las aulas. Amorrortu Editores. 2005.
- Melgar S. y Zamero, M. Todos pueden aprender lengua 1º. Bs.As. Unicef-AEPT. 2007.
- Ministerio de Educación, INFD. La formación docente en Alfabetización Inicial. (2009/2010).
- Perelman, Flora (Coord.). Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas. Aique. 2001

**UNIDAD CURRICULAR: Alfabetización Inicial**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 3er. Año**

**CAMPO DE FORMACION: Específica**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedra (2h)**

**REGIMEN DE CURSADA: Anual**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

La mejor manera para optimizar las capacidades de los alumnos en formación, es replantear desde el espacio curricular de Alfabetización, premisas asociadas a “enseñar a enseñar a leer y a escribir” y por lo tanto, el eje neurálgico es la enseñanza de las estrategias didácticas y de intervención puntual. Para ello, planificar con secuencias didácticas a partir del texto literario es la mejor alternativa, pese a ser una tarea altamente compleja, ya que en ella se juega la pericia del docente en cuanto a combinar saberes de los diferentes ejes (NAP y/o D.C) y desarrollar actividades con sentido más estrictamente didáctico.

La meta específica, en consecuencia, de Alfabetización Inicial será el mejoramiento de las prácticas de los futuros docentes en este campo, considerando criterios que les permitan analizar la calidad de la enseñanza y oportunidad de las trayectorias escolares de los alumnos de 1º y 2º grado de la escuela primaria.

La enseñanza debe focalizarse en el “modelo equilibrado” como fundamento teórico y metodológico-didáctico de la cátedra; además de profundizar en las prácticas didácticas que genera. Para ello, es conveniente consultar constantemente los Cuadernos del aula de N.A.P. y los proyectos áulicos que contienen un análisis serio respecto del material editorial que manejan las escuelas primarias de la Provincia y que marcan la currícula y los modelos didácticos que aplican.

En otro aspecto, el docente de la cátedra deberá construir su propuesta de formación considerando un permanente “desdoblamiento ante cada elemento de la planificación didáctica”, ya que mientras aborda contenidos, estrategias y actividades para el espacio curricular, debe mostrar una propuesta (en paralelo) para primer grado, construyéndola cooperativamente con los futuros docentes.

## **CONTENIDOS:**

### **Eje 1: Prácticas escolares de Alfabetización Inicial**

- Enfoque didáctico de referencia: “Modelo Equilibrado” y su didáctica. Principios: Equilibrio entre enfoques y métodos sintéticos, analíticos y globales y/holístico; entre la enseñanza directa y explícita (del docente) con el aprendizaje por descubrimiento (del alumnos); entre la enseñanza de estrategias de intervención individual y colectiva.
- Proceso de construcción del sistema de escritura. Conocimiento y uso de portadores de escritura. Correspondencia biunívoca entre lengua oral y escrita
- Desarrollo de capacidades de lectura y escritura. Saberes prioritarios para alcanzar el principio alfabético.

### **Eje 2: Secuencia didáctica y actividades de escritura en contexto**

- Estrategias de intervención didáctica:
  - Lectura global de textos completos literarios y no literarios.
  - Lectura social y en voz alta. Lectura compartida.
  - Lectura de paratexto y reconocimiento de soporte textual.
  - Anticipación de sentidos a partir de la lectura paratextual. Lectura de imágenes.
  - Oralización de significados construidos a partir de la escucha de textos leídos en voz alta.
  - Escritura compartida de palabras significativas o palabras tema del texto leído.
  - Escritura modelada (escribe el docente) al dictado de los alumnos.
  - Escritura de palabras con o sin ayuda (del docente o de un par).
  - Lectura de palabras en voz alta con distractores.
  - Comparación de escritura de palabras (cotejo).
  - Construcción de palabras a partir de sílabas.
  - Análisis y memorización de los nombres de las letras: cantidad y orden.

### **Eje 3: Literatura infantil y alfabetización: puesta en diálogo.**

- Selección de corpus de textos literarios que consideren recorridos lectores diversos.
- Indagación y socialización de los nuevos géneros de la Literatura infantil para selección de textos que van a entrar al aula. (animalarios, bestiarios, cómics/ historietas, libros álbum, revisitados (clásicos infantiles), libro con tabú etc.
- Construcción de la biblioteca del aula y/o biblioteca móvil.



- Estrategias didácticas para la configuración de las capacidades literarias de los alumnos:
  - Lectura en voz alta (por parte del docente).
  - Creación del ambiente para disfrutar de la lectura.
  - Lectura compartida (docente lee lo escrito y alumnos leen imagen)
  - Lectura compartida o lectura con intercambio de voces y lectores.
  - Socialización oral de los sentidos construidos por los alumnos. Respeto por todos ellos.
  - Búsqueda de los significados ocultos de los textos leídos.
  - Indagación de causas y efectos del discurso literario en los pequeños lectores.
  - Toma de posición con respecto a: temáticas, intertextos, personajes.
  - La invención como estrategia de producción (la escritura espontánea, la escritura compartida y la intervención docente).
  - La reformulación como estrategia de corrección de escrituras.

#### **BIBLOGRAFÍA BÁSICA:**

- Braslavsky, B. -¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. FCE. 2005.
- -Enseñar a entender los que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela. FCE. 2005
- Chambers, Aidan. El ambiente de la lectura. FCE. 2007.
- Davini, MC. Literatura infantil y didáctica. Ministerio de Educación, INFD. 2010.
- Felman D. Didáctica General. Ministerio de Educación de la Nación. 2010.
- Fernandez, M. Alfabetización y Literatura. Ministerio de Educación, INFD. 2010.
- Liberman, D. La formación docente en Alfabetización inicial. Ministerio de Educación, INFD.2010.
- Jaichenco, V. Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística. Ministerio de Educación, INFD. 2010.

**UNIDAD CURRICULAR: Didáctica de la Matemática II**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: 1er. Cuatrimestre de 3er. Año**

**CAMPO DE FORMACION: Específica**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 5 horas cátedra (3h 20m)**

**REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

Esta unidad curricular profundiza el abordaje de saberes destinados al análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Matemática trabajados en Didáctica de la Matemática I promoviendo estrategias de intervención que favorezcan la construcción del sentido matemático escolar organizando la tarea desde la formación para la práctica de enseñanza.

Se pretende que los futuros docentes puedan analizar y fundamentar diferentes actividades y prácticas matemáticas, seleccionando y diseñando los recursos pertinentes para los objetivos que se proponen, anticipando y analizando sus propias intervenciones. Por ello la tarea se centrará en planificar la enseñanza, gestionar los procesos de estudio que se desarrollan en el aula, interpretar las producciones de los alumnos y evaluar para tomar decisiones sobre este proceso desde de los marcos teóricos de la Didáctica de la Matemática. Se pretende tomar como objeto de análisis didáctico el diseño y desarrollo de las prácticas de enseñanza que se lleven a cabo en escuelas de educación primaria. En este sentido, el análisis didáctico a priori de la secuencia didáctica confrontado con el análisis del desarrollo de la situación de enseñanza, posicionarían al futuro docente como productor de conocimientos.

Se analizarán las problemáticas recurrentes en el aprendizaje de la Matemática detectadas en las pruebas de evaluación y en otras fuentes de información.

Los ejes de contenido constituyen organizadores de los aprendizajes prioritarios brindando herramientas para que el estudiante sea capaz de analizar y diseñar situaciones didácticas relacionadas con el aprendizaje de los contenidos sustanciales de la educación matemática en el Nivel Primario.

A través del desarrollo de la presente Unidad Curricular se pretende:

- Conocer el mapa de teorías de la Educación Matemática y abordar con cierta especificidad algunas de ellas
- Analizar y fundamentar diferentes prácticas matemáticas, vinculadas a la enseñanza, utilizando los aportes teóricos de la Educación Matemática

### **CONTENIDOS:**

#### **Eje Nº 1: Fundamentos de la Didáctica de Matemática**

El objeto de estudio de la Didáctica de la Matemática. Las condiciones de apropiación de los contenidos. Conocimientos didáctico-matemáticos del profesor. Distintas dimensiones del análisis didáctico. Elementos teóricos centrales de la línea de la Didáctica de la Matemática basada en la Resolución de Problemas. El concepto de problema. El lugar del problema en la enseñanza de la Matemática. Problemas abiertos. Estrategias Heurísticas. Etapas en la resolución de un problema. La metacognición.

#### **Eje Nº 2: Posibles enfoques teóricos que sustentan el análisis didáctico**

Mapa de Teorías de Educación Matemática. La Teoría de las Situaciones Didácticas (G. Brousseau). Teoría Antropológica de lo Didáctico. El enfoque cognitivista. Teorías cognitivas: Registros de Representación Semiótica (Duval). EOS: Enfoque Ontosemiótico (Godino Batanero). Teoría de la Transposición Didáctica. La línea de Resolución de Problemas (Enfoque Anglosajón). Educación matemática crítica. Etnomatemática.

#### **Eje Nº 3: Planificación y ejecución de Secuencias Didácticas**

Análisis a-priori - Observación y registro de la gestión de una clase de Matemática- Análisis a -posteriori- Formas de Evaluación. Análisis y elaboración de Secuencias Didácticas. LAS TICS para la enseñanza de la matemática en la escuela. Uso de software, películas, páginas de Internet interactivas o de información vinculadas a la matemática, otros.

### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- Adriana González y Edith Weinstein. La enseñanza de la Matemática en Jardín de infantes a través de Secuencias Didácticas. Editorial Homo Sapiens- Buenos Aires 2006.
- Brousseau, Guy: Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas – 1<sup>era</sup> ed- Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

- Cabanne, Nora. Didáctica de la Matemática- 3era. edición- editorial Bonum – buenos Aires 2008.
- Feldman, Daniel. Didáctica General, Instituto Nacional de Formación Docente- Buenos aires 2007.
- Goñi, J. (Coordinador); autores Varios. Didáctica de las Matemáticas. Formación del Profesorado. Ed Grao- Barcelona España- 2011
- Itzcobich, Horacio (coordinador), autores varios. El abecé de... La Matemática escolar. Las prácticas de enseñanza en el aula. Aique Educación. Buenos aires 2008.
- Lerner, Delia,; Saiz, Irma; Malet, Omar y otros. El lugar de los problemas en la clase de Matemática. Novedades Educativas. Buenos Aires 2001.
- Marcel D. Pochulu y Mabel A Rodríguez (compiladores) Educación matemática: aportes a la formación docente desde distintos enfoques teóricos- Universidad Nacional de general sarmiento. Editorial Universitaria Villa María- Bs As 2012.
- Sadovsky, Patricia. Enseñar Matemática hoy: miradas, sentidos y desafíos- Editorial Libros del Zorzal – Buenos Aires 2005.
- Steiman Jorge. Más didáctica (en la Educación Superior). UNSAM edita- Buenos Aires- 2009

**UNIDAD CURRICULAR: Didáctica de las Ciencias Naturales II**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Cuatrimestre de 3er. Año**

**CAMPO DE FORMACION: Específica**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 6 horas cátedra (4 h)**

**REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

Los contenidos seleccionados para esta unidad curricular se encuentran agrupados en los siguientes ejes temáticos:

- Temáticas Contemporáneas desde una mirada integral.
- La Planificación en Ciencias Naturales.

En continuidad con el diseño curricular de *Ciencias Naturales y Didáctica de las Ciencias Naturales I*, los contenidos seleccionados para esta unidad curricular se encuentran agrupados en dos ejes temáticos y tienen una relación directa con los ejes seleccionados en las unidades curriculares ya citadas. Estos ejes otorgan continuidad al tratamiento de los temas abordados anteriormente y su contenido propone facilitar la integración de saberes con la finalidad de construir propuestas didácticas para el aula, donde se utilicen todas las herramientas conceptuales de las que dispone hasta el momento el/la estudiante de la carrera.

Los docentes de la provincia dedicados a la enseñanza del área, coinciden en que el tratamiento de la temática ambiental y otras de gran actualidad corresponden ser abordadas por varias disciplinas, las que en numerosas ocasiones no son enseñadas como se debiera o, en todo caso, son tratadas superficialmente.

Los medios de comunicación presentan algunos debates científicos sobre temas actuales que no siempre son abordados responsablemente y habrá que evaluar estos conocimientos científicos de circulación masiva y su vinculación con el nivel en el que se desempeñarán los/las estudiantes para tener en claro la profundidad en el tratamiento de los mismos. Cuestiones como la ingeniería genética, los nuevos materiales, las fuentes de energía, el cambio climático, entre otros, son objeto de interés para la ciudadanía.

Un reto para la formación docente es que el/la estudiante tenga conocimientos suficientes para tomar decisiones reflexivas y fundamentadas sobre temas científicos-técnicos-ambientales de incuestionable trascendencia social y que le permita participar

democráticamente en la sociedad para avanzar hacia un futuro sostenible para la humanidad.

Esta Unidad debe contribuir a dar una respuesta adecuada a ese reto, por lo que es fundamental que la aproximación a la misma sea funcional y trate de responder a interrogantes sobre temas de índole científica con gran incidencia social. No se puede limitar a suministrar respuestas, por el contrario ha de aportar los medios de búsqueda y selección de información, de distinción entre información relevante e irrelevante, de existencia o no de evidencia científica, utilizando las herramientas y soportes adecuados según la demanda y el tipo de información que se desee investigar.

Es así que, no basta con que el futuro docente conozca y conceptualice estas temáticas contemporáneas, sino que junto a sus colegas pueda planificar situaciones didácticas interesantes para los niños y niñas futuros destinatarios.

Para llevar a cabo este proceso de planificación es imperiosa la necesidad de conocer los componentes de la planificación específicos del área, lo mismo que estrategias, modelos y todo lo que resulte inherente a la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Primaria, solo así se logrará una intervención pedagógico-didáctica de calidad

En consonancia con las orientaciones metodológicas para Ciencias Naturales y Didáctica de las Ciencias Naturales I, en esta unidad curricular retomamos conceptos y sugerencias que deberán integrarse para poder obtener planificaciones de propuestas áulicas coherentes con los propósitos enunciados y con el camino que se ha recorrido hasta este momento, donde por supuesto aparecen las herramientas conceptuales que tanto docentes como estudiantes han construido a la largo del mismo.

En esta Unidad Curricular hay que garantizar el acceso a la información por parte de los estudiantes y orientarlos en la búsqueda en fuentes confiables. Atender a selección y organización de la información su utilización adecuándola al nivel primario y sobre todo para las *temáticas contemporáneas* hacer un recorte de su extensión sin distorsionar el sentido que se le quiere otorgar en su tratamiento didáctico. Otra estrategia posible sería utilizar estas temáticas contemporáneas, tal el caso de la Educación Ambiental, como ejes de trabajo que pueden resultar útiles para promover una mirada compleja e integrada que le otorgue sentido a los contenidos que se abordan en el nivel primario.

Es importante también hacer una revisión y análisis crítico de propuestas que aparecen como “modelos” y que son elaboradas por otros, en muchos casos estas

propuestas áulicas están diseñadas por diferentes editoriales que escriben para este nivel educativo se encuentran en distintos soportes (digital, papel), y son corrientemente utilizadas en la práctica docente.

El abordaje de la enseñanza en este nivel deber hacerse entonces desde una concepción integradora, que pueda superar propuestas aisladas o fragmentadas de enseñanza y que en muchos casos están descontextualizadas. Esta concepción sumada a una perspectiva globalizadora en el momento de la transposición didáctica determinará una integración que tenga en cuenta la construcción del conocimiento y la comprensión de la realidad como totalidad características del pensamiento de la infancia.

En estas propuestas didácticas no debería estar ausente el trabajo experimental, como una práctica que va más allá del mero uso del instrumental y de sus componentes, proponiéndose como un espacio que permite el análisis y la elaboración no solo de estrategias adecuadas sino también la construcción de diferentes insumos que operen como dispositivos facilitadores de los aprendizajes.

El trabajo con secuencias de contenidos, unidades didácticas y planificaciones integradas les permitirá a los estudiantes trabajar, entre otros componentes, con criterios que puedan dar lugar a la selección de contenidos, su organización y secuenciación, como también formular metas, propósitos, expectativas de logros, objetivos, delimitar capacidades que se desea desarrollar en los niños y niñas, utilizando recursos como el juego, las dramatizaciones, y por sobre todo otorgar un sentido a los marcos conceptuales de las Ciencias Naturales en su relación directa con una propuesta didáctica contextualizada que se construirá en el futuro para el ciclo de nivel primario donde se desempeñen, incluido el plurigrado.

Estos criterios tendrán que ser considerados para la evaluación de aprendizajes y en armonía con los instrumentos diseñados, de manera que la coherencia del diseño de las propuestas didácticas que se utilizarán en las prácticas de la carrera y del ejercicio profesional en el futuro, se pueda visualizar en cada una de sus etapas y que dé cuenta de que los propósitos formativos de las unidades curriculares, tanto de la formación general como de la específica, fueron dialogando en el espacio de la formación inicial.

Desde esta perspectiva, se promueven como finalidades formativas en esta unidad curricular el desarrollo de capacidades que implican:

- Valorar la contribución de la ciencia y la tecnología a la mejora de la calidad de vida, reconociendo sus aportaciones y sus limitaciones como empresa humana cuyas ideas

están en continua evolución y condicionadas al contexto cultural, social y económico en el que se desarrollan.

- Contribuir a la integración de los saberes adquiridos en el plano disciplinar, epistemológico y didáctico en la elaboración de propuestas de enseñanza.
- Posibilitar la planificación de situaciones de enseñanza adecuadas a la realidad escolar y atendiendo a los diferentes contextos en que se desarrollará su práctica.

### **CONTENIDOS:**

#### **Eje Nº 1: Temáticas Contemporáneas desde una mirada integral**

##### **“El ambiente, los recursos naturales y desarrollo sustentable”**

Tipos de ambiente según sus factores bióticos y abióticos. Ambiente: riesgos naturales e impacto ambiental. Recursos naturales y desarrollo sustentable. Modificaciones en el ambiente generadas por la actividad humana. Educación ambiental: contaminación, desertificación, deforestación Marco legal de referencia. Energías renovables.

##### **“Uso racional del medicamento”**

El diagnóstico y la prescripción médica La automedicación: riesgos y consecuencias. Intoxicaciones por uso inadecuado de los medicamentos. Prevención de adicciones.

##### **“Destino de los desechos”**

Los desechos: clasificación y destino. Reciclado y reutilización.

##### *Sub-eje: “El agua: un recurso para la vida”*

El agua como recurso. Uso racional del agua potable.

##### **“Nuevos horizontes de la ciencia”**

Ingeniería genética y bioética.

Nuevos materiales.

#### **Eje Nº 2: La planificación en Ciencias Naturales**

Fundamentación del Área de las Ciencias Naturales.

La planificación didáctica: concepto. Modelos de planificación. Componentes de la planificación. Tipos de planificación en nivel primario: proyectos, unidades didácticas y secuencias de enseñanza. Estrategias didácticas en las clases de ciencias.

Estrategias de enseñanza y recursos didácticos: juego, experiencia directa, observación y experimentación, actividades de indagación y exploración, la resolución de problemas.



Salidas de campo y otras visitas. Las imágenes y su tratamiento didáctico. Construcción de modelos y de materiales didácticos.

Innovaciones tecnológicas en la enseñanza de las ciencias naturales.

Criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos. Criterios para la selección y organización de actividades. Diseño de Propuestas áulicas: integración a través de conceptos estructurantes o meta conceptos. Integración entre conceptos específicos de las distintas disciplinas. Integración a partir de problemas significativos para los alumnos. Las propuestas globalizadoras. El ambiente como categoría didáctica: recortes y escenarios posibles.

La planificación de las clases de ciencias naturales en plurigrado.

La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Naturales en la Educación Primaria. Modelos e instrumentos.

### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- DGCyE, Orientaciones didácticas para el nivel primario. La Plata, DGCyE, 2003.
- Furman, M. y Podestá, M.E., La aventura de enseñar Ciencias Naturales, Buenos Aires, Aique, 2009.
- Furman, M. y Zysman, A., Aprender a investigar en la escuela, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2005.
- Golombeck D.A., Aprender y enseñar ciencias, del laboratorio al aula y viceversa, Buenos Aires, Santillana, 2008.
- Meinardi E. y otros. Educar en Ciencias, Buenos Aires, Paidós, 2010.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), Ciencias Naturales, Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Programa de Educación Sexual Integral, Lineamientos para la ESI Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Serie Cuadernos para el aula, Ciencias Naturales, Buenos Aires.
- Weissman, Hilda, "El conocimiento del entorno en la educación infantil", Revista Prometo, Porto Alegre, 1999.

**UNIDAD CURRICULAR: Didáctica de las Ciencias Sociales II**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Cuatrimestre de 3er. Año**

**CAMPO DE FORMACION: Específica**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 6 horas cátedra (4h)**

**REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

La Didáctica de las Ciencias Sociales se convierte en un lugar de *“encuentros y tensiones múltiples, donde se cruzan la arqueología de los saberes y la exploración de los imaginarios colectivos, la historia del pensamiento y de las disciplinas, la historia social y la sociología de los procesos simbólicos, el análisis cultural, la psicología del aprendizaje, la lingüística, la semiótica y la lógica.”* (S.Moglia)

La enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales debe expresar por tanto este entramado complejo de relaciones teóricas y representaciones simbólicas, de pensamiento científico y conocimientos vulgares, de construcciones disciplinares y tradiciones culturales, de desarrollos cognitivos y modos de pensar lo social. Indudablemente en este escenario complejo, cobra relevancia sustantiva el problema de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales. Por ello centrar la mirada en los criterios para seleccionar los contenidos de las Ciencias Sociales se transforma en una cuestión crucial a la hora de enseñar y aprender su didáctica.

El saber disciplinar como producto de los consensos logrados en los últimos años respecto a la validez de los conocimientos para ser enseñados en la escuela, los propósitos de la enseñanza devenidos últimamente en opciones ético políticas y las teorías y matrices de aprendizaje implícitas instaladas en el conocimiento cotidiano sobre lo social como son por ejemplo la naturalización de la realidad, la personalización de los procesos históricos, la idea paternalista de autoridad, la idea del sujeto individual o el pensar el movimiento histórico asociado a la idea de progreso, se constituyen en criterios a tener en cuenta a la hora de plantear la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Existe una distancia enorme entre el conocimiento social cotidiano que poseen los alumnos y el conocimiento social (histórico, geográfico y otros) que se pretende enseñar en la escuela y que es producido por una comunidad científica. Esta distancia no es solo

en el tipo de información sino y sobre todo en el tipo de relaciones conceptuales que se establecen, en los conceptos que se utilizan y en las teorías implícitas de referencia.

Por ello también hay que considerar a la Didáctica de las Ciencias Sociales no solo como un corpus teórico que reflexiona sobre la tarea de enseñar, sino también en su dimensión procedimental para la acción escolar. Nos referimos a los modos de intervención en el aula, a los modelos didácticos que se construyen sobre lo social o las propuestas de tareas académicas específicas. Desde esta perspectiva la Didáctica se encuentra asociada a la práctica, al hacer, a la acción de la didáctica de lo social.

Es necesario abordar en la educación primaria procesos de iniciación, de tratamiento cotidiano, o –como en el caso de lengua y salvando las distancias conceptuales- procesos de alfabetización en los que el tiempo y el espacio se constituyan en características esenciales para el desarrollo social de los niños y niñas. Pensar socialmente, construir categorías temporales y espaciales en el pensamiento es un proceso largo en la comprensión. Sin embargo la fantasías, la imaginación, el juego de roles, las imágenes, las iconografías, etc., se convierten en aliados importantes a la hora de permitir a los alumnos/as relacionarse con el conocimiento social científico.

Se trata de elaborar hipótesis sociales para ser resueltas con capacidades infantiles y para que estos destinatarios descubran y así lo comprendan, que lo social es ya vivido antes de ir a la escuela por los alumnos/as. Se trata de contribuir en la construcción o elaboración de andamiajes progresivos y graduales, respetando las capacidades y particularidades de los niños y niñas.

Se proponen como finalidades formativas:

- Problematización de los contenidos de las ciencias sociales a partir de situaciones de enseñanza.
- Reconocer procesos de selección, organización y secuenciación de contenidos sociales.
- Diseñar los elementos de una unidad didáctica relacionándolos significativamente.
- Desarrollar prácticas de enseñanza de las ciencias sociales.

## **CONTENIDOS:**

### **Eje 1: Las configuraciones didácticas en la enseñanza de las ciencias sociales en la Educación Primaria**

Estilo de clases. Los contenidos curriculares de la Educación Primaria. Procesos de elaboración de contenidos para cada año de la Educación Primaria: organización y secuenciación. Núcleos problematizadores: Diversos tipos de organizaciones familiares, de grupos de personas y de ciudades, en diversas sociedades históricas del pasado y del presente. La organización de la vida en el campo y de diferentes circuitos económicos en realidades sociales del presente y del pasado. Las diferentes formas de producción primaria y secundaria. El ambiente natural, el paisaje social y el territorio. Las instituciones sociales, las organizaciones sociales y políticas en sociedades pasadas y presentes. Núcleos de representaciones simbólicas: las culturas, las identidades, las tradiciones, las fiestas y celebraciones sociales escolares y comunitarias, los valores y las creencias. Núcleos espaciales: Los lugares públicos y privados. Los no lugares. Lo cercano y lo lejano en el tiempo y en el espacio en la representación infantil. Construcción de formas de representación del tiempo y del espacio para la educación inicial y primaria: Niveles de complejidad. Ejercicios didácticos.

### **Eje 2: Los procesos sociales**

Las representaciones temporales y espaciales de procesos históricos de diferente naturaleza: tratamiento de las causalidades e intencionalidades en las representaciones infantiles. Procesos de transformaciones territoriales y ambientales: estudio de casos y reelaboraciones en contenidos escolares. Procesos culturales: cambios y continuidades en diferentes expresiones de la cultura local, provincial, regional, nacional y latinoamericana. Procesos de las Ideas: cambios y continuidades respecto a representaciones ideológicas, de legitimación del poder, en diversas realidades históricas del pasado.

### **Eje 3: Las unidades didácticas**

Los componentes de las unidades didácticas. La explicitación del ¿para qué enseñar ciencias sociales en la Educación Primaria? Los contenidos escolares: organización y secuenciación en la unidad didáctica con contenidos sociales estudiados. La gradualidad y complejidad en la enseñanza y aprendizaje de categorías temporales y espaciales. El uso de formas de representaciones espaciales y temporales. La clase de ciencias sociales en la Educación Primaria. El sentido de la práctica docente en el aula de ciencias sociales. De las indagaciones previas al planteo de hipótesis o aproximaciones.

La reconstrucción del conocimiento social en el aula. La inclusión de actividades lúdicas y el uso de las TIC. El uso de fuentes. Formas y procesos de aprendizaje. La integración de contenidos sociales con otras áreas del currículo. La evaluación en ciencias sociales: criterios integradores.

**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (Comps) (2005) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. T. I y II. Buenos Aires. Paidós.
- BENEJAM, P. (1999) *La oportunidad de identificar conceptos claves que guíen la Propuesta curricular de las Ciencias Sociales*. En Revista Ibero N° 21. Barcelona. Grao.
- CARRETERO, M y CASTORINA, J. (2012) *La construcción de conocimiento histórico*. Buenos Aires. Paidós
- DOMINGUEZ GARRIDO, Ma. C. (2004) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid. Pearson.
- TREPAT, C.- COMES, P. (1998) *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona. Grao.

**UNIDAD CURRICULAR: Lenguaje corporal y plástica visual**

**FORMATO: Taller**

**UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: 1er. cuatrimestre de 3er. Año**

**CAMPO DE FORMACIÓN: Específica**

**RÉGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedra (2h)**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

Esta unidad curricular se propone como un espacio que promueve el desarrollo sensible de la expresión y de la creatividad, instala el análisis y la reflexión sobre las manifestaciones artísticas desde la perspectiva del espectador y favorece la integración entre los distintos lenguajes artísticos y otras disciplinas.

En este sentido, el taller ofrece oportunidades para reflexionar sobre las relaciones entre los productos artísticos y el contexto sociocultural al que pertenecen y a la vez propone:

- Generar vivencias desde las diferentes expresiones artísticas como la Expresión Corporal y la Plástica Visual, impulsando de este modo el desarrollo del pensamiento divergente, el fortalecimiento de la sensibilidad, el disfrute por el arte, el reconocimiento y apreciación de las características de su propia cultura y de otras.
- Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación mediante el conocimiento y la utilización de los recursos de las distintas formas artísticas.
- Experimentar y fomentar el gusto por las manifestaciones artísticas y la capacidad de apreciar, distinguir y comunicar las formas y recursos básicos que éstas utilizan.
- Estimular la sensibilidad y la percepción, mediante actividades en las que descubra, explore y experimente las posibilidades expresivas de materiales, movimientos y sonidos.
- Ofrecer un marco actualizado que de sustento teórico a la reflexión y argumentación contextualizada.
- Desarrollar habilidades para la comprensión e interpretación de los elementos discursivos propios de cada lenguaje.
- Aportar herramientas que permitan establecer relaciones entre los conocimientos adquiridos en las diversas unidades curriculares.

Para el desarrollo de los contenidos que se proponen se estimula la elaboración de un proyecto integrador, que posibilite a los estudiantes llegar a una síntesis que, por un lado, logre dar cuenta de los aprendizajes adquiridos en torno a un lenguaje específico, y por otro lado, integre los saberes acumulados en sus diversas experiencias con el arte incluyendo tanto las de su recorrido dentro de la educación formal como fuera de ella.

### **CONTENIDOS:**

**Eje N°1: El quehacer de los lenguajes artísticos: la creación/producción**  
Realizaciones concretas.

Los componentes del lenguaje corporal y la plástica visual. Sus características. Los elementos, las herramientas y las técnicas:

- Artes visuales: Forma. Contorno y dimensión de los objetos. Color, clasificación: según su composición, ubicación y temperatura. Atributos del color. Espacio: bi y tridimensional. Textura: visual y táctil. Dibujo, pintura, escultura, grabado. Técnicas gráfico plásticas. Las Tic en las artes visuales.
- Expresión corporal y danza: Tensión y soporte entre los segmentos corporales. Equilibrio. Desplazamiento: Movimiento espacio-temporal del cuerpo y con estímulos externos. Diseños espaciales. Ritmo corporal. Esquema corporal: sensibilización y control corporal. Simetría- Asimetría.
- Ritmo y musicalidad. Calidades del movimiento. Composición Dramatizaciones. Gesto facial y corporal. Trabajo con elementos. Géneros y estilos de la danza: Danza libre. Danzas populares. Danzas de salón.

**Eje N° 2: Aspectos socioculturales de las prácticas artísticas**

- La producción artística en distintas culturas, espacios y tiempos. Contexto histórico, social y geográfico de diferentes producciones artísticas. Relaciones entre las manifestaciones artísticas y las sociedades que las crean. La función de las obras de arte: en relación con el diseño, con la estética, con su creador.
- Tensiones presentes en el juicio valorativo social: lo nuevo-lo antiguo; lo clásico-lo popular; lo genuino-la reproducción.

**Eje N° 3: De la producción a la recepción: enfoques didácticos**

- Procesos de producción individual y grupal.
- La intencionalidad creativa y la producción en arte.

- El proceso creativo: su cualidad expresiva y comunicativa. Recursos para la representación: Mimesis, estilización/abstracción, deformación/expresión, recreación.
- La Educación Artística como campo de conocimiento. La Educación Artística en el Nivel Inicial: disciplinas y herramientas metodológicas para la construcción de otros conocimientos. Relación del arte con otros campos curriculares. Proceso y desarrollo de la expresión infantil. El juego desde la perspectiva artística. Las Unidades Didácticas integradoras: desarrollo de proyectos.

### **BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

- BIRGIN, A, DUSSEL, I, DUSCHATZKY, S, TIRAMONTI, G. (Comp.): *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Editorial Troquel. Bs.As. 1998.
- CERVETTO CUSSAC, M.: *Juegos teatrales en el aula*. Editorial Psicoteca. 1998.
- ELLIOT, W.: *Educación la Visión Artística*. Editorial Paidós Ibérica. 2000
- ESQUINAS, SÁNCHEZ ZARCO, AÑOB, BARREDO, ESQUINAS, MARTINEZ VAZQUEZ DE PARGA, NUERE, SANCHEZ, ZARCO: *Didáctica del Dibujo: Artes Plásticas y Visuales*. Editorial Grao. 2011.
- GIRÁLDEZ, PEDRERA, GARAMENDI BEGOÑA, GONZÁLEZ, FLORES, ORTEGA, MURILLO, NUEZ, GALÁN, ALSINA, DE LAS CUEVAS, DÍAZ: *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Editorial Grao. Año 2011.
- MEHL, R.: *El teatro para niños y sus paradojas*. Colección Estudios Teatrales. Editorial Inteatro. 2010.
- MONTESINOS AYALA, Diego: *La expresión corporal. su enseñanza por el método natural evolutivo*. INDE Publicaciones 2004.
- SAMPEDRO, L.: *Hacia una didáctica del teatro con adultos 1*. Colección Estudios Teatrales. Editorial Inteatro. 2008.
- SCHÖN, Donal: *La formación de profesionales reflexivos*. Editorial Paidós. Bs. As. 1998.
- TROZZO, E. y SAMPEDRO, L.: *Didáctica del teatro 1*. Colección Serie estudios teatrales. Editorial Inteatro. 2004



**UNIDAD CURRICULAR: Práctica III: Programación y evaluación de los aprendizajes**

**FORMATO: Práctica docente**

**UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: 3er. Año**

**CAMPO DE FORMACIÓN: Práctica Profesional**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 8 hs cátedras (5h 20m)**

**REGIMEN DE CURSADA: Anual**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

Esta unidad curricular constituye un espacio de desarrollo de los saberes que dan sentido a las prácticas docentes, en su especificidad respecto a la programación de los procesos de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

Desde esta perspectiva, las prácticas de enseñanza, son abordadas en tanto prácticas cargadas de intencionalidad y se conciben como práctica social y humana, como práctica ética y política que compromete moralmente a quien la realiza.

Definición, ésta, que suspende y desplaza toda pretensión de neutralidad sobre los procesos de decisión, reflexión y acción que comprometen la profesionalidad del ejercicio de la docencia; pues recupera la responsabilidad del docente en la tarea de “enseñar”. No basta con dedicarse a ayudar a otros a construir un saber sino que, además, hay que asegurar el aprendizaje de dicho saber en la actual sociedad del conocimiento. (Fenstermacher.G)

Toda acción educativa se encuentra orientada por la planificación, la que, a modo de prefiguración de la realidad, tiene como finalidad guiar la práctica. Hablar de programación significa hacer referencia a un acto eminentemente práctico a través del cual el docente organiza sus decisiones y posibles cursos de acción. Esta prefiguración no se realiza en abstracto sino que se desarrolla condicionada por circunstancias políticas, culturales, institucionales, sistémicas y específicamente aquellas provenientes de la complejidad de las situaciones de enseñanza, y de las propias opciones teóricas, éticas y políticas del docente.

La tarea educativa se desarrolla en una realidad condicionada por múltiples factores que hacen de la misma una situación compleja, en consecuencia la tarea de planificar y programar implica representar la complejidad de elementos, aspectos y factores que intervienen en una situación educativa para anticipar posibles maneras de orientarlos, guiarlos, concretarlos desde un posicionamiento flexible.

Otro elemento fundamental en las prácticas de enseñanza es la evaluación; en tanto herramienta pedagógica que debería colaborar con el docente al momento de visualizar qué aprenden, qué no aprenden y por qué no aprenden los alumnos, cuáles son las causas que subyacen a los diferentes niveles de error e incorporar esta información para re direccionar el proceso de enseñanza.

La evaluación de los aprendizajes históricamente estuvo ligada a procesos de medición, acreditación o certificación; por esta razón los alumnos estudian para aprobar y no para aprender. Si bien el producto de los aprendizajes es objeto de evaluación, la misma también debería relacionarse con el proceso de toma de conciencia sobre lo adquirido, de reconocimiento de procesos de transferencia, de relaciones mutuas entre temas y problemas. Esta concepción de evaluación supone que aprender es un proceso que implica algo más que reproducir conocimientos ya que el sujeto debe desarrollar la capacidad para afrontar y superar dificultades, para construir significados, para resignificar la realidad, o sea para aprender a aprender. Por ello; la evaluación es también una información vital para los alumnos, para que puedan ser conscientes de sus debilidades, no sentirlos como un fracaso sin solución, sino como un momento en el proceso de aprender ya que al conocerlos y asumirlos construyen una vía para la superación.

Desde esta perspectiva se considera la evaluación como un proceso de recolección sistemática de información y su interpretación, descripta cualitativa y cuantitativamente en término de juicio de valor para seleccionar entre distintas alternativas de decisión y para su comunicación a los interesados.

La unidad curricular Práctica III continúa la orientación reflexiva y analítica iniciada ya desde Práctica I, e incluye la realización de trabajos de campo y la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente en las aulas de las instituciones de Educación Primaria, tales como la observación participante en las aulas, la colaboración en tareas docentes y de enseñanza, la producción de materiales alternativos y otras ayudas didácticas, la realización de ayudantías como apoyo a docentes y alumnos y como forma de aprender las actuaciones propias de la profesión docente.

Por otra parte, en las aulas del instituto formador, los estudiantes diseñaran e implementarán propuestas de micro experiencias de unidades didácticas, así como también realizarán experiencias de análisis de las mismas.

Para el desarrollo de las capacidades referidas a la actividad docente, en este año de cursado de la carrera, se plantea:

- Diseñar e implementar experiencias educativas innovadoras considerando que el aprendizaje es un proceso que se puede generar en contextos áulicos o formales y también en contextos no formales.
- Aportar orientaciones conceptuales y metodológicas para una primera aproximación a la práctica de diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza para sujetos de Educación Primaria, considerando los diversos contextos en que se realizan las prácticas docentes.
- Establecer zonas de intercambio para que tanto los profesores como los docentes orientadores participen en el acompañamiento, supervisión, evaluación del proceso y la práctica propiamente dicha.
- Posibilitar la adquisición de herramientas conceptuales y metodológicas que posibiliten la elaboración de informes, registros y análisis de las prácticas docentes.
- Orientar, conceptual y metodológicamente, acciones de diseño, programación, desarrollo y evaluación de propuestas de enseñanza sustentadas en posicionamientos teóricos consecuentes con enfoques disciplinares actualizados.
- Generar instancias formativas que posibiliten a los estudiantes conocer la problemática de la evaluación de los aprendizajes y las modalidades e instrumentos adecuados según la fase o el aspecto que se procura evaluar.
- Diseñar e implementar instrumentos de evaluación que permita a los estudiantes recopilar información acerca de los aprendizajes de los alumnos.

### **CONTENIDOS:**

#### **Eje 1: Programación de la enseñanza y coordinación de las actividades**

- Complejidad y multidimensionalidad de las prácticas de enseñanza. Simultaneidad; historia e inmediatez dentro del aula.
- Pensar la clase: diseño, programación y planificación de una clase. Selección y secuenciación de contenidos. El planteo de objetivos. La selección y elaboración de estrategias. La planificación de actividades. La selección y organización de materiales didácticos.
- Aula, clase y estructura de actividad: la construcción metodológica de la clase

- Las prácticas de enseñanza como objeto de análisis: la observación y el análisis de la clase. El meta- análisis de la clase.

## **Eje 2: Evaluación de los aprendizajes**

- La evaluación como parte del proceso formativo.
- Tipos funcionales de evaluación: formativa, pronóstica, diagnóstica y sumativa.
- Función y propósitos de la evaluación de la práctica docente. Evaluación de capacidades de la actividad docente.

Instrumentos y criterios para evaluar la práctica docente. Calificación: escala de valores de la práctica docente. Matrices o rúbricas. Retroalimentación

### **Experiencias de la práctica docente:**

- **Observación del grupo-clase:**
  - Características generales del grupo
  - Estrategias de intervención del docente
  - Modalidades de circulación del conocimiento
- **Producción de un informe diagnóstico del grupo observado que incluya el diseño de una propuesta alternativa del desarrollo de una unidad didáctica para dicho grupo.**
- **Micro-experiencias pedagógicas:** diseño e implementación de una propuesta de enseñanza de un tema de una unidad didáctica en las aulas del Instituto.
- **Ayudantías pedagógicas:** participación en el desarrollo de clases de Educación Primaria. Cooperación en actividades pautadas por el docente co-formador.
- **Prácticas pedagógicas:** programación y desarrollo de clases en los diferentes grados de la Educación Primaria.
- **Diario de formación:** descripción, análisis y valoración del proceso de práctica docente. Reflexión e intercambio de experiencias. Detección de problemas y elaboración de conclusiones. Programación de intervención.

### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- Edelstein; G. *Formar y formarse en la enseñanza.* 2011. Paidós
- Davini, C.: *Métodos de Enseñanza.* 2008. Edit. Santillana
- Feldman, D.: *Ayudar a Enseñar.* 1999. Edit. Aique.
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. *Volver a pensar la clase. Las Formas Básicas de Enseñar.* 2003. Edit. Homo Sapiens.
- Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L.: *Didáctica para profesores de a pie. Propuesta para comprender y mejorar la práctica.* 2008. Edit. Homo Sapiens.

## CUARTO AÑO

**UNIDAD CURRICULAR: Ética y deontología docente**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: 1er. Cuatrimestre de 4to. Año**

**CAMPO DE FORMACION: General**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 4 horas cátedra (2h 40m)**

**RÉGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral**

### **FINALIDADES FORMATIVAS:**

Desde que surgió la cultura, la ética se presenta como un problema para el hombre: ¿qué es lo bueno y qué es lo malo? O más bien, en tanto hombre, ¿qué debe hacer? El problema ético enfrenta al hombre con su propia libertad y la de los otros.

Etimológicamente, la palabra ética proviene del vocablo latino “ethos”, que significa costumbre. Y el ethos es precisamente la cultura de un pueblo. Toda sociedad, a través del tiempo y como producto de su convivencia, ha institucionalizado (en el sentido amplio del término) ciertas pautas y normas que rigen la conducta de sus miembros, calificando dichos actos como buenos o malos según se ajusten o no a esas normas. Sin embargo, la ética es una disciplina prescriptiva en cuanto que indica lo que se debe hacer. La ética no es descriptiva, y es aquí donde aparece la primera diferencia entre ethos y ética. Si bien acude a principios teóricos, “aterriza” en la realidad que busca transformar. Es por ello que la ética es considerada como una disciplina “práctica” que se ocupa del estudio de los actos humanos en cuanto son susceptibles de ser juzgados como buenos o malos moralmente. En suma, la ética es la disciplina normativa de los actos humanos, según la luz natural de la razón y se constituye como tal cuando inicia la confrontación a través de la crítica.

¿Qué debo hacer? Ella es la pregunta ética que compromete al hombre en cuanto a que obliga a su libertad a dar una respuesta. O quizás la pregunta más precisa sea: ¿qué voy a hacer en esta situación puntual y concreta, contextualizada en determinadas condiciones? Esto implica reconocer al otro para darle respuesta.

Por otro lado, como la ética rige para los actos humanos, incluido los relacionados con la profesión, es que se torna necesaria una especialización de la ética para determinadas profesiones. De allí surge la ética profesional o deontología, que busca aplicar los principios generales de la ética al caso particular de una profesión específica.

Haciendo eco de Enrique Estrellas (2005), se puede definir a la deontología profesional como "...la disciplina que se ocupa de determinar y regular el conjunto de responsabilidades éticas y morales que surgen en relación con el ejercicio de la profesión, especialmente aquellas de dimensiones que tienen repercusión social".

La formación profesional de un docente no puede omitir una formación ética. La profesionalidad comprende, además de un cuerpo de conocimientos sobre un determinado campo de la realidad sobre la que intervendrá, una dimensión ética. No interesa tanto que el futuro docente sepa lo que éticamente es o no correcto en el ámbito de su profesión, sino que sepa comportarse éticamente como profesional. El componente ético no es, pues, algo ajeno o marginal al ejercicio profesional, por el contrario, forma parte del mismo. La docencia, por más que quisiera refugiarse en la mera transmisión de información es, por naturaleza, una actividad moral.

De lo expresado precedentemente se desprende que la presente unidad curricular no debe ser desarrollada únicamente como la transmisión de ideales abstractos, vacíos de contenido y desvinculados de la realidad que rodea. Pero tampoco puede reducirse a un análisis y descripción de lo que sucede. No puede quedarse en el plano ideal ni tampoco sólo en el plano descriptivo. Tiene que poder interactuar con estos dos planos: lo ideal como parámetro para analizar la realidad, para valorar la distancia entre ésta y lo ideal, para desafiar los hechos, para actuar en referencia al ideal planteado.

En el cursado de esta unidad curricular se propone:

- Propiciar la apropiación de la naturaleza y especificidad del saber ético.
- Favorecer la identificación de la complejidad de la reflexión deontológica, especialmente la propia de la profesión docente.
- Promover la valoración de la importancia de la ética en la formación profesional docente.
- Aplicar conceptos y procedimientos filosóficos en el proceso concreto de reflexión ética sobre diversos problemas que puedan aprehenderse como propios de la profesión docente.
- Contribuir a la formación de profesionales moralmente autónomos, críticos y participativos.

## **CONTENIDOS:**

### **Eje 1: Ética y moral**

- Ética y moral. Acción humana: actos humanos y actos del hombre.
- La libertad: necesidad y responsabilidad. Una libertad limitada. Lo voluntario y lo involuntario.
- Argumentación y deliberación: el juicio y los procesos de toma de decisión.
- El orden moral objetivo: la ley. Lo legal y lo moral.
- El orden moral subjetivo: las fuentes de la moralidad. La conciencia moral.

### **Eje 2: Paradigmas éticos**

- Las éticas materiales o del fin último.
- La ruptura del paradigma finalista: el planteo de Kant.
- El paradigma relativista.
- La felicidad, la utilidad y el placer como fines de la acción (eudemonismo, utilitarismo, hedonismo).

### **Eje 3: Bases de la ética profesional**

- La ética profesional frente a la ética general.
- Ética profesional y las profesiones.
- Libertad, razón, voluntad, responsabilidad y justicia.
- Identidad profesional y ética profesional. Sobre la mala praxis profesional.

### **Eje 4: Deontología aplicada al ejercicio de la profesión docente**

- Concepto de trabajo y profesiones en la vida contemporánea.
- La profesión y el enfoque ético: perfeccionamiento propio y servicio social. Cualidades y requisitos morales para el ejercicio de la profesión.
- Ámbitos de aplicación de la ética docente: consigo mismo, con los educandos, sus colegas, la familia, la sociedad. Derechos, deberes y obligaciones.



### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- CASAS, G.: *Ética General*. Córdoba: EDUCC. 2004.
- GUARIGLIA, O. y VIDIELLA, G.: *Breviario de ética*. Buenos Aires: Edhasa. 2011.
- KANT, I. (2000). *Crítica de la razón práctica* (4ª reimpresión). Madrid: Alianza.
- LEMOS MORGAN, R.: *Ética. Libertad e historia*. Córdoba. Anábasis. 2005.
- ONETTO, F.: *Ética para los que no son héroes*. Buenos Aires: Editorial Bonum. 1998.
- PODESTÁ, S.: *Para pensar la ética profesional del docente. Notas y actividades*. Córdoba. El autor. 2012.
- SAVATER, F.: *El valor de educar*. Buenos Aires. Ariel. 2008.
- SAVATER, F.: *Ética de urgencia*. Buenos Aires. Ariel. 2012.

**UNIDAD CURRICULAR: Espacio de Definición Institucional**

**FORMATO: Seminario**

**UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Cuatrimestre de 4to. Año**

**CAMPO DE LA FORMACION: General**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedra (2 h)**

**REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral**

También conforman el Campo de la Formación General, unidades curriculares que se constituyen en propuestas complementarias sugeridas de definición institucional y cuyo diseño y desarrollo será el resultado del diagnóstico sobre sus posibilidades y/o requerimientos de formación, la evaluación sobre el impacto de su desarrollo en la formación inicial y el trabajo colectivo de los docentes en cada institución formadora.

Las temáticas sugeridas para esta unidad curricular son:

- a) Lenguaje audiovisual y digital
- b) Problemática de la diversidad
- c) Taller de artes del Siglo XXI

**UNIDAD CURRICULAR: Taller de Educación Sexual Integral**

**FORMATO: Taller**

**UBICACIÓN DE PLAN DE ESTUDIOS: 1er. Cuatrimestre de 4to. Año**

**CAMPO DE FORMACIÓN: General**

**CARGA HORARIA: 3 horas cátedra (2h)**

**REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

Si hacemos un recorrido histórico, nos encontramos con que la educación sexual se impartía con excesiva importancia en la dimensión biológica del sexo, reducida a una mera transmisión de conocimientos e información, una escasa formación capaz de crear comportamientos críticos y maduros en lo/as estudiantes. Esto es así porque la educación sexual ha estado tradicionalmente inmersa en los distintos escenarios de la vida cotidiana, pero bajo una connotación social parcial que reduce la concepción de la sexualidad a lo genital, situación que refleja la falta de integración de la temática en el ámbito de la educación formal.

El enfoque actual de la ESI, según la Ley Nacional N° 26.150, establece que “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de todo el país en todos los niveles y modalidades del sistema educativo” como así también la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se asienta en dos pilares fundamentales: la perspectiva de Género y Derechos. Incluir la perspectiva de género como parte de la propuesta de trabajo en educación sexual implica poder reducir los grados de vulnerabilidad y sometimiento a patrones culturales que no respetan la igualdad de trato y de oportunidades para varones y mujeres. La posibilidad de generar modificaciones en los patrones socioculturales estereotipados y eliminar prácticas basadas en el prejuicio de superioridad de cualquiera de los géneros constituye una premisa necesaria para trabajar en la promoción de la salud, De allí que, “El concepto de género se refiere a la construcción social y cultural que se organiza a partir de la diferencia sexual. Supone definiciones que abarcan tanto la esfera individual, incluyendo la construcción del sujeto y el significado que una cultura le otorga al cuerpo femenino y masculino, como a la esfera social, que influye en la división del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías y relaciones de poder entre hombres y mujeres” (Faur, 2007; 31)

Incluir la perspectiva de Derechos Humanos, inherentes a las personas por el solo hecho de ser humanos, requiere contemplar en el tratamiento de los contenidos, aspectos relativos a la salud, la educación, el trabajo, la vida, la libertad, etc. Es el estado quien asume el compromiso básico para que éstos se cumplan, teniendo la población titular de los derechos -la ciudadanía- a su vez, la potestad de exigir el cumplimiento de los mismos. Entonces cuando hablamos de “Sujetos de derechos” estamos señalando que, en tanto personas, gozan de todos los derechos que se consideran humanos, que son seres autónomos, con una vida propia que debe ser cuidada y respetada.

Concibiendo a la educación sexual como una educación que hace hincapié más en el ser que en el tener, es decir se relaciona con la vida de las personas y con su forma de estar en el mundo, promoviendo una conciencia y respeto comunitario, en el desarrollo personal y social, vinculada en definitiva con el amor y la vida; se pretende que los institutos de formación docente promuevan a los futuros docentes de educación primaria propuestas educativas orientadas a la formación permanente de las personas, proporcionándoles marcos teóricos científicos y actualizados ,asegurando un enfoque coherente de la ESI en el sistema educativo a partir de una formación inicial sistemática que provea de un código compartido a todos los docentes más allá del nivel en el que se desempeñen.

El futuro desarrollo curricular de los saberes adquiridos en este taller, deberá necesariamente enmarcarse en los proyectos educativos de cada institución formadora, favoreciendo de esta manera la continuidad y sistematización de las acciones, la interdisciplinariedad, la intersectorialidad y la participación de toda la comunidad educativa, en un contexto de diálogo y búsqueda de consensos ante temáticas que a veces son tomadas como conflictivas.

Teniendo en cuenta lo considerado anteriormente el cursado de esta unidad curricular con formato taller se propone:

- Promover oportunidades de aprendizaje basadas en información rigurosa y relevante que favorezca el desarrollo de actitudes saludables y responsables hacia la vida, hacia uno mismo y hacia los otros.
- Abordar el tema de la sexualidad de modo sistemático desde una perspectiva multidimensional, multidisciplinaria y respetuosa del contexto cultural.
- Tomar conciencia de que la sexualidad es algo inherente a todos los seres humanos, por lo tanto desde edades tempranas debe formar parte de los conocimientos integrales que ofrece la escuela a los niños.

- Comprender la importancia de una educación basada en el pleno desarrollo de todas las potencialidades humanas y en la valoración de las diversidades.
- Incorporar los contenidos de la ESI en sus prácticas cotidianas, con conocimientos y experiencias pedagógicas validadas y actualizadas que les permitan una comprensión integral de la sexualidad humana, del rol de la escuela y del docente en la temática; así como de habilidades y estrategias metodológicas apropiadas para el trabajo de los contenidos en el aula.
- Promover situaciones de aprendizaje que incluyan la posibilidad de trabajar las incertidumbres y prejuicios o estereotipos, para poder así separar la responsabilidad en cuanto a la educación sexual del terreno de las opiniones y experiencias personales.
- Promover hábitos saludables, estilos de vida que prevengan las enfermedades, en particular, la salud mental, bucal, ocular, nutricional, y una cultura de prevención para la reducción de los riesgos propios de toda actividad humana.
- Favorecer la construcción de los conocimientos necesarios para llevar a cabo actividades de promoción de la Salud en el ámbito escolar.

### **CONTENIDOS:**

#### **Eje N° 1: Construyendo un concepto integral de sexualidad – Ejercicio de los derechos**

Historia de la sexualidad: carácter cultural, mitos, prejuicios. La sexualidad como proceso de construcción Humana. La sexualidad como concepto multidimensional. La Perspectiva de Género. Hacia un nuevo enfoque de salud: la salud sexual y reproductiva. Derechos sexuales y reproductivos. Las relaciones interpersonales. Práctica de defensa de derechos. La prevención de diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños, niñas y adolescentes. El respeto por la diversidad sexual. Rechazo a toda forma de discriminación. Igualdad de derechos entre varones y mujeres,

#### **Eje N°2: Fundamentos de la educación sexual integral**

Antecedentes históricos. Marco legal: Ley 26.150. Lineamientos curriculares ESI para nivel primario. Propósitos formativos. Documento Provincial de Educación Sexual Integral de la provincia de La Rioja. Institucionalización de la ESI: 4 de octubre.

### **Eje N° 3: El rol de la escuela y del docente en la Educación Sexual – Distintos modos de vida**

La ESI en el nivel primario. Conocimiento del cuerpo y nuestro origen. Construcción de la corporeidad. Relación con los otros y construcción de la identidad. Relación con la familia. Educación Sexual: familia-Escuela, una responsabilidad compartida. Derechos Humanos y Convención de los Derechos del Niño.

Incidencia de la cultura institucional en la construcción social de género. El rol docente como promotor de comportamientos y actitudes saludables en torno a la sexualidad. Abordaje pedagógico didáctico. Formas de organización familiar y sus dinámicas en diversas épocas y culturas.

### **Eje: N° 4: Educación para la salud**

El cuerpo y sus cuidados. Atención a la salud y calidad de vida. Las instituciones educativas y sus articulaciones con las políticas de salud y con la atención primaria de la salud.

Incidencia social en la salud del niño y del adulto. Profilaxis, prevención y promoción de la salud. Nociones de nutrición, higiene de los alimentos. Necesidades y hábitos de higiene y sueño. Salud mental, bucal, ocular.

Prevención de accidentes y primeros auxilios.

### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- Documento Provincial de Educación Sexual Integral. Equipo Jurisdiccional ESI, La Rioja.
- ELMASSIAN Cinthya y otros, Higiene alimentaria para chicos, 2° Ed. Funcei, 2009.
- ELMASSIAN, Cinthya y otros. Chicos que eligen cuidarse, 3° Ed. Funcei, 2008.
- GONZALEZ Liliana. Amor, Sexualidad y Educación. Ediciones del Boulevard, 2008.
- GRECO MB, RAMOS G. Análisis de casos. Una perspectiva institucional. En: Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones. Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento, 2007.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN: Ley 26.150 de Educación Sexual Integral. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Serie de cuadernos de ESI: Educación Sexual Integral para la Educación Primaria.
- MORGADE G. Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. Bs As: Novedades Educativas, 2006.

**UNIDAD CURRICULAR: Lenguaje musical**

**FORMATO: Taller**

**UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: 1er. Cuatrimestre de 4to. Año**

**CAMPO DE FORMACIÓN: Específica**

**RÉGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedra (2h)**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

Esta unidad curricular se propone como un espacio que le otorga validez social a aprendizaje de la música en la escuela, ya que ésta debe vehicular la transparencia de experiencias sonoras y musicales cotidianas en pos de la apropiación de conocimientos que favorezcan el desarrollo de nuevos códigos de comunicación y de expresión, acercando al niño a sus raíces, a otras culturas y al despertar de la sensibilidad con la libertad para ver, oír, sentir, imaginar inventar y producir en una incesante creación y recreación del mundo de sí mismo.

La Educación musical debe desarrollarse teniendo en cuenta siempre su calidad de proceso, puesto que necesita de un tiempo de aprendizaje. Para ello deben elaborarse estrategias metodológicas que contemplen las características evolutivas y socioculturales del niño, la disposición de los medios físicos de la unidad escolar y la vida comunitaria en su totalidad.

La Educación musical comienza con su materia prima, el sonido, y la busca en el entorno natural y social. Simultáneamente se centra en la organización temporal del sonido sin llegar a lecto escritura se puede acceder al aprendizaje de la música a través de la audición de la vivencia de la participación en producciones creativas de la interpretación expresivo y comunitaria.

El Estímulo para abordar el aprendizaje del sonido es el entusiasmo y la creatividad. Abarcando desde la escuela la acción y la producción expresiva todos sus rasgos distintivos.

El proceso de oír escuchar y comprender, imitar, producir está presente en los tres ciclos de la escuela primaria, por eso es importante que el maestro conozca los códigos y las herramientas del lenguaje para poder comprender mejor el proceso de aprendizaje sonoro musical del educando.

En síntesis, este taller pretende el desarrollo de capacidades que le permitan a los futuros docentes ser sensibles, expresivos y creativos en su labor cotidiana, enriqueciéndose personal y profesionalmente. Lo cual implica:

- Seleccionar recursos lúdico-musicales aplicables al proceso de enseñanza aprendizaje de diferentes áreas del conocimiento, de manera creativa.
- Aplicar criterios básicos del abordaje pedagógico de educación musical como herramientas en los procesos de enseñanza en el nivel primario.
- Valorar la importancia de la educación musical en el desarrollo de la percepción auditiva, la expresividad y la sensibilidad.

### **CONTENIDOS:**

#### **Eje 1: El sonido**

El entorno sonoro, procedencia del sonido, cualidades del sonido, intensidad altura, duración timbre. Cotidiáfonos

#### **Eje 2: Lenguaje musical**

Ritmo, melodía, textura forma. Medio de expresión. La voz, la percusión corporal, la danzas folklóricas, género y estilo, tempo, carácter

#### **Eje 3: Producción**

Juegos sonoros, ritmo verbal, cancionero (nacional y regional). Ejecución instrumental, la banda rítmica.

### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- Vergara, V. y Ruiz, J (2009): Crear, editar y compartir música digital. Edit. Anaya
- Ramírez, C (2006): Música, lenguaje y educación: la comunicación humana a través de la música en el proceso educativo. Editorial Tirant lo Blanch
- Lines, D. K. (2009): Educación musical para el nuevo milenio. Ediciones Morata
- Jofre, J. (2009): La práctica del lenguaje musical: la jerarquía de los sonidos. Edit. Añadir.
- Harrison, S. (2005): Cómo apreciar la música. Edit. Edaf



**UNIDAD CURRICULAR: Educación Física**

**FORMATO: Materia**

**UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: 1er. cuatrimestre de 4to. Año**

**CAMPO DE FORMACIÓN: Específica**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 3 horas cátedra (2h)**

**RÉGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

La modernidad trae aparejada cambios culturales y sociales que atraviesan la educación en general y la educación física en particular. Partiendo desde este análisis coyuntural no hay que desconocer que la educación física es una práctica social pero que además como tal abarca diferentes configuraciones de movimiento que le otorgan identidad y tienen como cimiento la corporeidad y la motricidad.

En la formación docente del futuro profesional de educación primaria se requiere revisar el enfoque respecto de esta disciplina. En este sentido, se pretende desarrollar las siguientes capacidades:

- Conocer estilos de enseñanza y las estrategias metodológicas para la formación corporal y motriz en la educación primaria.
- Diseñar, intervenir y evaluar por sí mismos, o en colaboración con el profesor de Educación Física, propuestas didácticas que incentiven el aprendizaje corporal y motriz, respetando la diversidad de los/as niños/as, en contextos escolares específicos.
- Integrar y/o articular saberes corporales y motrices en sus prácticas pedagógicas utilizando recursos tecnológicos apropiados al campo disciplinar.

Para que dicha tarea se efectivice se hace necesario que tanto el sustento pedagógico como el epistemológico se aborde desde documentos y lineamientos que abarcan la motricidad y la corporeidad como ejes fundamentales de la disciplina.

## **CONTENIDOS:**

### **Eje1: La Educación Física en la Educación Primaria**

- Los contenidos de la Educación Física: Las prácticas corporales y motrices y su sentido formativo.
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios en Educación Física para la Educación Primaria
- Configuraciones de movimiento en la Educación Primaria:
  - **Gimnasia.** Características que la diferencian de las otras configuraciones de movimiento. La gimnasia síntesis. Habilidades motoras básicas. Capacidades condicionales. Capacidades coordinativas. Esquemas posturales.
  - **Juegos Motores.** Características que los diferencian de las otras configuraciones de movimiento. El juego como contenido y el juego como estrategia. El juego y el jugar. El juego y las reglas. El juego y la ficción. El juego su modo y su forma.
  - **Prácticas corporales en la naturaleza.** Características que las diferencian de las otras configuraciones de movimiento. El equipo grupal y el equipo personal. Habilidades propias de las prácticas en la naturaleza. (fuegos, actividades rotativas, cabuyería). Salidas y campamentos.

### **Eje 2: La enseñanza de la Educación Física en la Educación Primaria**

- Planificación de prácticas corporales y motrices: componentes.
- La intervención didáctica. Estilos de enseñanza y su relación con los contenidos de la Educación Física.
- La enseñanza de la Educación Física como práctica social y educativa en contextos institucionales específicos y conflictivos- Educación física en contextos rurales.
- TIC en la enseñanza de la educación física como recurso didáctico.

## **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- Crisorio, Ricardo y Giles, Marcelo. (2009). Estudios críticos de Educación Física. Ed. Al margen.
- Giraldes, Mariano. (2001). La Gimnasia el futuro anterior. Ed. Stadium.
- NAP de Educación Física para Nivel Primario. (2007). Ministerio de Educación de la Nación

- Pavía, Víctor. (2006). Jugar de un modo lúdico. Ed. Noveduc
- Trigo, José Claudio. (2014). Prácticas Corporales en la Naturaleza. Ed. Impacto visual.

**UNIDAD CURRICULAR: E.D.I**

**FORMATO: Taller**

**UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Cuatrimestre de 4to. Año**

**CAMPO DE LA FORMACION: Específica**

**CARGA HORARIA SEMANAL : 3 horas cátedra (2h)**

**REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral**

También conforman el Campo de la Formación Específica, unidades curriculares que se constituyen en propuestas complementarias sugeridas de definición institucional y cuyo diseño y desarrollo será el resultado del diagnóstico sobre sus posibilidades y/o requerimientos de formación, la evaluación sobre el impacto de su desarrollo en la formación inicial y el trabajo colectivo de los docentes en cada institución formadora.

Se sugieren como temáticas las siguientes:

- a) Producción literaria
- b) Literatura Latinoamericana y Argentina.
- c) Alfabetización audiovisual y digital.
- d) Educación tecnológica y su didáctica

**UNIDAD CURRICULAR: Práctica IV - Residencia**

**FORMATO: Práctica docente**

**UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: 4to. Año**

**CAMPO DE FORMACIÓN: Práctica Profesional**

**CARGA HORARIA SEMANAL: 12 horas cátedra (8h)**

**REGIMEN DE CURSADA: Anual**

**FINALIDADES FORMATIVAS:**

La unidad curricular Práctica IV - Residencia se desarrolla en torno al trabajo de campo o residencia propiamente dicha que se lleva a cabo en las escuelas asociadas, y los espacios de reflexión y sistematización (taller/ateneo/seminario) que se realizan en las aulas del Instituto formador. El proceso de residencia pedagógica culmina con una instancia de socialización de las experiencias de la residencia.

Las prácticas docentes se caracterizan como prácticas sociales complejas en un marco de multideterminación que opera simultáneamente en el ejercicio docente en donde las políticas educativas, la situación social, la dinámica institucional, las prescripciones curriculares, las características del alumnado y de los equipos de trabajo, las particularidades de la comunidad en la que la escuela está inserta, la disponibilidad de recursos, la infraestructura y la propia formación profesional constituyen un entramado complejo, fuente de ricas posibilidades para el ejercicio profesional, y a la vez, generador de interferencias, conflictos, incertidumbres, tensiones, contradicciones.

Hablar de prácticas docentes implica referirse a distintos tipos de tareas que están implícitas e imbricadas, tareas inherentes a la práctica laboral - institucional, sometida a controles pautados normativamente; tareas de la práctica de enseñanza o académica sometida a sanciones sociales en términos de prestigio – desprestigio; tareas de la práctica social de contención y socialización de niños y jóvenes.

Los espacios de la práctica en los que se desarrollan acciones formativas específicas a la tarea docente, no pueden desconocer esta realidad, y es función de las instituciones formadoras trabajar mancomunadamente junto a las escuelas asociadas (educación formal) y otras organizaciones sociales (educación no formal) para fortalecer la identidad de los futuros docentes.

Es de suma importancia asumir un trabajo colaborador con el desafío constante de reconocer y de respetar la diversidad, poniendo en suspenso posiciones de asimetría, abriendo a un diálogo de pares, haciendo posible desde espacios deliberativos, reflexivos

y críticos el compartir y construir nuevos conocimientos, tanto en contextos escolares y comunitarios.

La residencia pedagógica se sostiene en el concepto de **práctica** como eje articulador de la formación y como espacio de aprendizaje y construcción del rol.

La concepción de práctica que se sostiene en la experiencia de residencia docente se inscribe en una perspectiva procesual, integral, racional y reflexiva.

Es procesal porque se trata de una actividad constituida por etapas diferentes, que se complementan mutuamente: Anticipación – Intervención - Reflexión.

Es **integral** porque el sujeto practicante participa de una instancia básicamente educativa y en consecuencia tiene que resolver problemas de naturaleza curricular y didáctica pero también lo hace en calidad de sujeto social, cultural e histórico, es decir un ser con una trayectoria educativa desde la cual construyó y se apropió de conocimientos de diferente naturaleza.

Es **racional** porque se trata de una experiencia que requiere adquirir y desarrollar determinadas capacidades, saberes y competencias desde las cuales se sostienen la mayoría de las decisiones y acciones. Al respecto es importante señalar que el carácter racional de la práctica puede estar fundamentado tanto en una racionalidad teórica (saberes y capacidades) como en una racionalidad práctica (hábitus).

Es **reflexiva** y abierta porque se trata de una experiencia sujeta a deliberación, análisis, problematización a fin de comprender qué se está haciendo, por qué se hace lo que se hace, cuáles podrían ser las posibles causas, cómo se podrían rectificar las acciones y decisiones, y también cuestionar los marcos teóricos que informan las acciones. En consecuencia a través del proceso de reflexión sobre la práctica el residente se introduce en una forma determinada de relacionarse con el conocimiento y la realidad educativa.

En este marco de ideas la experiencia de residencia docente se concreta a través de diversas producciones y acciones específicas que los residentes desarrollan a lo largo de las etapas de **anticipación, intervención y reflexión**.

**Anticipación:** observación y registro de situaciones áulicas, elaboración de caracterización de grupo, entrevista informal con la docente de la escuela asociada, elaboración de marco teórico, fundamentación de áreas curriculares, planificación de situaciones de enseñanza para sujetos específicos en contextos específicos.

**Intervención:** Desarrollo, implementación y evaluación de propuestas de enseñanza y retroalimentación de las mismas a la luz de las sugerencias aportadas en el marco de la evaluación continua.

**Reflexión:** elaboración progresiva de diferentes producciones (textos descriptivos, narrativos, interpretativos y analíticos) que recuperan como eje diferentes situaciones vividas durante la experiencia de Residencia y los contenidos abordados en los ejes temáticos de los talleres de reflexión.

Para el desarrollo de las capacidades referidas a la actividad docente, en este año de cursado de la práctica, se promueve:

- Aunar esfuerzos tendientes al logro de una escuela más acorde con un proyecto pedagógico actualizado poniendo en interacción a las instituciones y los recursos humanos existentes.
- Valorizar el aprendizaje en la interacción social cognitiva entre adultos facilitando la toma de conciencia de la necesidad de la formación permanente.
- Resignificar el sentido del aula, concibiéndolo como espacio de trabajo compartido para la experiencia didáctica, la investigación y el aprendizaje de los que comparten.
- Favorecer una actitud indagadora de la práctica a partir de la contextualización de las acciones pedagógicas y la toma de conciencia sobre la necesidad de transformar la acción en objeto de estudio a través del cuestionamiento el análisis y la reflexión.
- Consensuar y definir criterios orientadores para la construcción de la propuesta didáctica de los alumnos residentes.
- Orientar y evaluar la experiencia de práctica de cada residente desde las ideas de asesoramiento, acompañamiento, reflexión, promoción del trabajo autónomo, introducción de nuevas tecnologías de la información y la comunicación a las experiencias de enseñanza escolar.

## **CONTENIDOS:**

### **Experiencias de la práctica docente<sup>8</sup>**

**Residencia:** secuencia de práctica integral y compleja en Educación Primaria y organización social asociada. Comprende.

- Observación y diagnóstico institucional: indagación y construcción colectiva de diagnósticos
- Observación de clases y diagnóstico áulico: observación de clases. Análisis, revisión de los marcos disciplinares y pedagógicos. Construcción del diagnóstico del grupo.
- Trabajos de diseño: propuesta de enseñanza y evaluación para los grupos de las instituciones en las que se desarrollarán las prácticas de residencia.
- Prácticas de enseñanza o residencia propiamente dicha: la práctica como eje articulador de la formación y como espacio de aprendizaje y construcción del rol

**Taller/Ateneo/Seminario:** se consideran el ámbito curricular propicio para que los futuros docentes resignifiquen los aprendizajes y conocimientos adquiridos durante su formación inicial. Se desarrollan en el primer y segundo cuatrimestre. Se podrían analizar y revisar cuestiones tales como:

- La construcción subjetiva de la práctica docente: los momentos de la formación; la propia biografía escolar.
- La construcción social del trabajo docente: historia, tradiciones, metáforas, representaciones sociales.
- Trabajo y rol docente: la identidad laboral; las condiciones laborales; la perspectiva ética del trabajo docente

### **Socialización de las experiencias de la residencia.**

## **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao: *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique. 2009.
- Anijovick, Rebeca y otros: *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós. 2009.

---

<sup>8</sup> Reglamento Jurisdiccional de Prácticas y Residencia de Educación Inicial, Primaria y Especial. Resolución MECyT N° 2353/11. Cap. VII. Art.16.2.



- Araujo, Sonia: *Docencia y Enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Universidad Nacional de Quilmes. 2006.
- Boggino, Norberto: *Aprendizajes y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Homo Sapiens. 2007.
- Bourdieu, Pierre: *El sentido práctico*. Siglo XXI. 2007
- Caffarelli, Constanza: *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Miño y Dávila. 2008.
- Davini, María: *De aprendices a maestros*. Papers Editores 2002.
- Díaz Barriga, Frida: *La enseñanza situada*. Mac Graw Hill. 2002
- Edelstein, Gloria: *Formar y formarse en la docencia*. Paidós. 2011.
- Jackson, Philip: *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu Editores. 2002.
- Litwin, Edith: *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. 2006
- Nicastro, Sandra: *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Homo Sapiens. 2006.
- Perrenoud, Philippe: *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Alternativa pedagógica. Colihue. 2008.
- Pinau, Pablo: *Relatos de escuela*. Paidós. 2005.
- Trillo Alonso, Felipe y Sanjurjo, Liliana: *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender la práctica*. Homo Sapiens. 2008.